

Karlstadmodellen

En kvalitativ studie om foreldres erfaring med Karlstadmodellen

Merete Karlsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for Spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Karlstadmodellen

En studie om foreldres erfaringer rundt det å anvende
Karlstadmodellen som ramme for barnets språkopplæring.

Human linguistic symbols are socially learned,
mainly by cultural learning in which the learner
acquires not just the conventional form of the symbol
but also its conventional use in acts of communication.

(Tomasello, 2003, s 12)

© Forfatter: Merete Karlsen

År: 2012

Tittel: Karlstadmodellen

Forfatter: Merete Karlsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

Karlstadmodellen.

Undertittel: En kvalitativ studie om foreldres erfaring med Karlstadmodellen.

Bakgrunn og formål

Oppgavens hovedtema er barn med Down syndrom og språk og kommunikasjonsutvikling.

Mer presist handler oppgaven om Karlstadmodellen og hvilke erfaringer foreldre til barn med Down syndrom har med å bruke modellen som ramme for barnets språktrening.

Karlstadmodellen er ikke en metode, men en tankemodell som bidrar med en rekke forslag til hvordan voksne kan tilrettelegge språktreningen for barn og unge med språkvansker.

Modellen fremmer både spesialpedagogiske prinsipper og strukturer, og den bidrar med forslag til oppgaver og materiell.

Problemstilling

Jeg håper å få belyst hvilke erfaringer foreldre til barn med Down syndrom har med Karlstadmodellen som ramme for språktreningen. Med dette som bakgrunn er oppgavens problemstilling:

Hvilke erfaringer har foreldre til barn med Down Syndrom med Karlstadmodellen?

Metode

Jeg ønsket med denne problemstillingen å gå i dybden av fenomenet Karlstadmodellen og få innsikt i hvordan språktrening for barn med språkvansker organiseres innenfor rammen av modellen. Med dette som bakgrunn var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, og et semistrukturert intervju som metode. I kvalitativ forskning er hensikten som oftest å få innsikt i informantenes egne meninger, opplevelser, erfaringer og holdninger (Befring, 2007; Gall, Gall, & Borg, 2007). Det endelige utvalget består av 4 mødre, alle er foreldre til barn med Down syndrom. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene, de ble deretter transkribert og kodet/kategorisert i Nvivo. Analyse og bearbeiding av datamateriell er i denne undersøkelsen inspirert av Grounded Theory. Dette innebærer blant annet at man fremfor å teste eksisterende

teori, ønsker å «grounde theory» ved å utlede ny teori gjennom eget datamateriell (Corbin & Strauss, 2008). Utvalget i studien er for lite til at resultatene kan generaliseres til andre foreldre. Likevel mener jeg at undersøkelsen kan være av interesse for andre som er opptatt av språktrening innenfor rammen av Karlstadmodellen.

Resultater og drøfting

Foreldrene mener modellen har satt dem som foreldre i stand til å kunne bli en viktig aktør i barnets språkutvikling. De gir uttrykk for at kunnskapen de har tilegnet seg gjennom modellen bidrar til at de kan støtte og hjelpe barnet på en annen måte enn hva de kunne ha gjort om de ikke fulgte modellen. Foreldrene mener modellen har hatt stor betydning for barnets språkutvikling, og de trekker frem bruk av tegn, ganeplate og spesifikk trening som viktig. Alle mødrene gir uttrykk for at arbeidet med språktreningen er personavhengig og at pedagoger har en viktig rolle i arbeidet. Likevel påpeker flere av informantene at arbeidet krever foreldre som er engasjerte og interesserte. I flere situasjoner gir mødrene uttrykk for at det er de selv om må være pådriver for å få gjennomslag i kommune, barnehage og skole.

Alle mødrene mener at modellens verdigrunnlag, visjoner og holdninger er viktig å ta med seg inn i samarbeidet med ulike instanser. Modellen har vært viktig i arbeidet med å etablere et likeverdig samarbeid mellom dem som foreldre og fagfolk. Alle informantene påpeker at tett samarbeid kommer barnet til gode.

Forord

Endelig er den ferdig!

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang, men lærerik prosess.

En stor takk går til informantene som delte sine tanker, opplevelser og erfaringer. Takk til Monica Ingemarsson ved Sørlandet Kompetansesenter for hjelp med å komme i kontakt med informanter. Takk også til IAKM som inviterte meg med på et inspirerende og lærerikt seminar i Bergen feb.2012.

Anne-Lise Rygvold har veiledet meg gjennom prosessen. Hun har bidratt med faglige innspill og oppmuntrende ord. Takk for godt samarbeid.

En stor takk til logopedjentene på Helga Engs. De faglige (og ikke faglige) samtalene har vært gull verdt. Deres faglige interesse, kunnskap og engasjement tar jeg med meg inn i fremtidig arbeid. Jeg håper vi kan fortsette å støtte og oppmuntre hverandre i fremtidige prosjekter.

Takk til familie og venner for oppmuntring og støtte,

- til Mads-Tore, for gode ord og lange klemmer.

Oslo, Mai, 2012.

Merete Karlsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1	Problemstilling	2
1.2	Disposisjon av oppgaven	2
2	Karlstadmodellen	4
2.1	Barns språktilegnelse	5
2.2	Karlstadmodellens teoretiske forankring.....	6
2.2.1	Pedagogisk konsept	10
2.2.2	Språktrening med Karlstadmodellen	11
2.2.1	Tegn som alternativ og supplerende kommunikasjon.....	14
2.2.2	Nettverk som pedagogisk ide.	16
2.3	Er Karlstadmodellen forenlig med norsk rammeverk?.....	21
3	Barn med Down syndrom	24
3.1	Down Syndrom - årsak og fysiske kjennetegn	24
3.2	Språkutviklingen til barn med Down Syndrom	25
4	Forskningsprosessen.....	29
4.1	Valg av forskningstilnærming og metode	29
4.2	Utvalg	29
4.2.1	Opplysninger om utvalget	31
4.3	Fenomenologi og hermeneutikk	31
4.4	Det kvalitative forskningsintervjuet	32
4.4.1	Utarbeidelse av intervjuguide.....	33
4.4.2	Gjennomføring av intervju	34
4.5	Organisering og bearbeiding av data	35
4.5.1	Transkripsjon.....	35
4.5.2	Analyse.....	36
4.6	Vurdering av reliabilitet og validitet	38
4.7	Etiske refleksjoner	42
5	Presentasjon og drøfting av funn.....	44
5.1	Samarbeid og kunnskap.....	45
5.1.1	Likeverdig samarbeid	45

5.1.2	Empowerment	52
5.1.3	Kunnskap om språk og spesialpedagogiske strukturer	54
5.2	Karlstadmodelles spesialpedagogiske verktøy.	58
5.2.1	Språktrening med Karlstadmodellen	58
5.2.2	Tegn.....	61
5.2.3	Ganeplate i språktreningen.....	63
6	Avslutning	66
	Litteraturliste	69
	Vedlegg	76
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	76
	Vedlegg 2: Informasjon før intervjuet.....	80
	Vedlegg 3: Informert samtykke.....	81
	Vedlegg 4, brev fra NSD	82

1 Innledning

Ordene på tittelsiden er hentet fra Tomasello sin bok, *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition* (2003). Disse ordene belyser miljøets rolle i barns språktilegnelse og tydeliggjør hvordan sosial interaksjon er en viktig del av barns helhetlige språkutvikling. Gjennom samspill får man erfaringer og opplevelser med språket, både som et symbolsystem, men og som et kommunikasjonsmiddel. Gjennom språk uttrykker vi følelser og meninger, vennskap dannes og sosiale relasjoner opprettholdes. Gjennom språk skapes vår identitet og vi får en tilhørighet til det samfunnet vi lever i. Barns språktilegnelse skjer i et komplisert samspill, hvor både biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold har sin rolle.

Barn med Down syndrom faller inn under paraplybetegnelsen utviklingshemning. Tross utviklingshemmedes heterogenitet har alle en form for begrensning i sin intellektuelle fungering, den kan være mild, moderat eller alvorlig. I følge Rognhaug and Gornæs (2008) er selve kardinalsymptomet på diagnosen sviktende evne til å forstå språk og å anvende språk i tale. Barnets utviklingshemning påvirker deres evne til å tilegne seg språk. Det betyr ikke at barn med Down syndrom ikke innehar evnene eller forutsetningene til å utvikle et godt og velfungerende språk, men heller at de vil trenge ekstra støtte og tilrettelegging. Det blir da omgivelsenes oppgave å legge til rette for en språkopplæring som er tilpasset barnets biologiske og kognitive ferdigheter.

Karlstadmodellen er en språkstimuleringsmodell som kan anvendes ovenfor barn, unge og voksne med språk, tale og kommunikasjonsvansker. Det påpekes at Karlstadmodellen er en tanke- og-praksis modell som presenterer et sett av holdninger og ideer om språkets betydning for barnet og hvilken rolle omgivelsene har i dette arbeidet. Modellen har en visjon og en ide om at språk og kommunikasjon er nøkkelen til inkludering (Johansson, 2007).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Egen interesse og ønske om å lære mer om hva jeg som kommende logoped kan bidra med ovenfor barn med Down syndrom har vært viktig i valg av tema. Som mastergradsstudent i spesialpedagogikk med logopedi som fordypning er det av stor interesse å fordype seg i

temaer som omhandler barn, språk, og kommunikasjon. Oppgavens hovedtema er barn med Down Syndrom sin språk og kommunikasjonsutvikling. Mer presist handler oppgaven om hvilke erfaringer foreldre til barn med Down syndrom har med Karlstadmodellen. For å belyse dette tema har jeg valgt å intervju primær kilden, nemlig foreldrene.

Når så valget har falt på å skrive en masteroppgave om dette temaet er det blant annet fordi jeg mener modellen belyser perspektiver det er viktig å ta med seg inn i kommende arbeid. Modellen har blant annet fokus på foreldre, og anser dem som en viktig ressurs i arbeidet med barnets språk. Jeg mener samarbeid med foreldre vil være viktig uansett hvilke vansker et barn har og fremstår som en viktig del av det spesialpedagogiske arbeidet.

1.1.1 Problemstilling

Gjennom oppgavens problemstilling ønsker jeg å få innsikt i foreldrenes erfaringer. Disse erfaringer vil sannsynligvis belyse hvilken rolle modellen har i barnets språkutvikling og hvilke tanker foreldrene har om å bruke modellen som ramme for barnets språktrening. Med dette håper jeg å få innsikt i og kunnskap om hvilken rolle Karlstadmodellen har i disse barnas språkutvikling.

Oppgavens problemstilling er med utgangspunkt i dette:

Hvilke erfaringer har foreldre til barn med Down Syndrom med Karlstadmodellen?

1.2 Disposisjon av oppgaven

Teorikapittelet (kapittel 2) starter med en redegjørelse av ulike tilnærminger på barns språktilegnelse. Deretter vil Karlstadmodellen bli redegjort for i lys av teoretiske tilnærming på språk, kommunikasjon og samarbeid. Dette danner grunnlaget for Karlstadmodellens teoretiske forankring. I kapittel 3 vil det bli redegjort for barn med Down syndrom sin språkutvikling. Kapittel 4 tar for seg forskningsprosessen, valg av forskningstilnærming og metode. Utvalget blir presentert og arbeidet rundt gjennomføring av intervju beskrives. Det samme gjør transkribering og analyse av datamaterialet. I dette kapitlet blir også reliabilitet og validitet vurdert. Kapitelet avsluttes med etiske refleksjoner. Presentasjon av funn redegjøres for og drøftes i kapittel 5. Hovedfunnene blir delt inn i to avsnitt. Det første avsnittet (5.1) tar

for seg foreldrenes erfaringer i tilknytning til samarbeid og kunnskap. I neste avsnitt (5.2) presenteres og drøftes foreldrenes erfaringer med Karlstadmodellen som et spesialpedagogisk verktøy. I avsnitt 6 oppsummeres de viktigste funnene fra undersøkelsen, og det gis en kort oppsummering av hovedfunn og konklusjon.

2 Karlstadmodellen

De barna som bruker Karlstadmodellen som ramme for språktreningen har ofte store språkvansker og vil ha behov for en tett og langsiktig opplæring i tilknytning til språk og kommunikasjon. En av modellens grunntanker er at alle mennesker har rett til å bli møtt med likeverd og respekt og til å bli inkludert i det samfunnet de lever i (Johansson, 2007). Å kunne bruke språk på en fruktbar måte er viktig for å bli sett på som en likeverdig deltager i dagens samfunn. Karlstadmodellen er forankret i det humanetiske menneskesynet. Holdningene og tankene som ligger til grunn her er gjennomgående i modellen og gjennomsyrrer det pedagogiske opplegget. Modellens verdigrunnlag og visjon handler om *hvorfor* vi arbeider med barns språk? Og når *hvorfor* står klart for oss, blir spørsmålet; «*hvordan?*» Med dette som grunnverdier presenterer Karlstadmodellen et praktisk/metodisk opplegg som strekker seg fra tidlig stimulering av spedbarn til lese- og skriveopplæring i skolen (Johansson, 2001a, 2001b, 2001c, 2006a, 2007).

Karlstadmodellen er ikke en metode, men en modell som bidrar med en rekke forslag til hvordan voksne kan tilrettelegge språktreningen for barn, unge og voksne med språkvansker. Modellen fremmer både spesialpedagogiske prinsipper og strukturer og bidrar med forslag til oppgaver og materiell (Johansson, 2001a; Statped, 2012). For å forstå modellens tilnærminger og perspektiver på barns språk er det nødvendig å redegjøre for modellens teoretiske forankring. Ved å få innsikt i teoretiske perspektiver på barns språktilegnelse vil man forstå modellens forankring, og ut fra dette ta stilling til om modellen er relevant i eget arbeid. Modellens teoretisk tilnærming kommer imidlertid ikke tydelig frem i det som foreligger av litteratur. Johansson (2007) skriver at det har vært et bevisst valgt å presentere resultatene fra forskningsarbeidet på en slik måte at det først og fremst kommer brukeren til gode, og ikke med fokus på å få innpass i internasjonale tidsskrifter. Konsekvensen av dette blir blant annet at modellen i større grad får innpass i praktiske miljøer, enn i akademiske, og at forskningen ikke får full aksept i akademiske sfærer. Det ser ut til at man i litteraturen om Karlstadmodellen har valgt å ha fokus på praktiske beskrivelser heller enn teoretiske definisjoner, noe som sannsynligvis henger sammen med ønske om å ha fokus på det praktiske arbeidet rundt barns språktrening, heller enn det teoretiske.

Kort om Irene Johansson

Utvikling av Karlstadmodellen har pågått siden slutten av 1970 – tallet under ledelse av den svenske professoren Iréne Johansson. Modellen er utviklet i et samarbeid mellom foreldre, personale i barnehage/skole og ulike forskere knyttet til Umeå universitet, Karlstads universitet/Høyskole, Karolinska Universitetssykehus og det Norske spesialpedagogiske støttesystemet. Utvikling av modellen er i kontinuerlig utvikling utfra nye erfaringer, nye samarbeidspartnere og ny kunnskap (Karlstadmodellen, 2010b; Statped, 2012).

2.1 Barns språktilegnelse

Det finnes ulike teoretiske tilnærminger som forsøker å forklare hvordan barn lærer, utvikler og tilegner seg språk. De ulike teoretiske tilnærmingene er i varierende grad opptatt av arv og miljø og hvordan dette påvirker tilegnelse av språk. På den ene siden finner man den nativistisk tilnærming, hvor man tenker seg at barn blir født med spesielle forutsetninger til å utvikle språk og at språkutviklingen skjer som et resultat av biologisk modning, det vil si at barnet er født med en predisposisjon for språktilegnelse (Pinker, 1994; Strömqvist, 2008). For nativistene er språk et naturprodukt, og ikke et kulturprodukt (Papazian, 2007). På den andre siden finner man de empiriske teoriene, hvor tanken er at miljøet påvirker barnets språkutvikling ved å gi positiv respons på riktig språkbruk og på imitasjon. Dette perspektivet er i stor grad inspirert av Skinner og behavioristiske forklaringsmodeller (Dysthe, 2001; Strömqvist, 2008). Konstruktivistiske perspektiver på læring er i stor grad inspirert av Piaget, og hans tanker rundt læring og utvikling. Barnet tar del i en aktiv konstruksjonsprosess hvor han eller hun tar i mot informasjon, tolker dette, knytter dette opp allerede iboende kunnskap og reorganiserer mentale strukturer for slik å plassere nye kunnskap og innsikten inn i allerede eksisterende kategorier eller temaer (Dysthe, 2001; Hagtvatn, 2005; Strömqvist, 2008). Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og man tenker seg at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling mellom mennesker og i en kontekst (Tomasello, 2003). Egentlig eksisterer det ikke rene sosiokulturelle læringsteorier, men heller ulike retninger og vektlegginger (Bele, 2008; Dysthe, 2001). I denne tilnærmingen tenker man seg at barnet tilegner seg språk gjennom samhandling med andre mennesker og at læring oppstår i møte mellom mennesker og ikke gjennom individuelle prosesser i barnet (Tomasello, 2003). Det betyr at interaksjon, samarbeid og sosiale samspillsinteraksjonene er mer enn et positivt læringselement, men at samspill er avgjørende for barnets læring. Det betyr

at barnet blir sett på som en aktiv deltager i egen språkutvikling og at barn tilegner seg språk fordi de ønsker å forstå og å bli forstått. Dette er blant annet sentrale tanker hos Vygotskij (2001) og hans teori rundt språk og språktilegnelse.

2.2 Karlstadmodellens teoretiske forankring

I en teoretisk sammenheng er det nødvendig å vurdere Karlstadmodellens teoretiske forankring, og redegjøre for hvilke perspektiver og tilnærminger modellen har til barns språkutvikling. I følge Johansson (2001a) er modellen utviklet på grunnlag av generell forskning på barns språkutvikling, og på Johanssons mangeårig arbeid og erfaring med språk og kommunikasjon, men også hennes samarbeid med brukere av modellen. Når jeg skriver at modellen ikke har en tydelig teoretisk tilnærming, betyr det først og fremst at den modellens teoretiske bakgrunn ikke tydelig redegjøres for i litteraturen. Det betyr imidlertid ikke at modellen er ateoretisk. Det ville vært av interesse å vurdere modellen opp mot nyere evidensbaserte studier om språkvansker og språktrening, eller aller helst fått gjennomført forskning på Karlstadmodellen i sin helhet. Når denne forskningen ikke foreligger blir det opp til oss som lesere å vurdere modellen med utgangspunkt i det som foreligger av litteratur. Jeg har i hovedsak valgt å støtte meg på den publiserte litteraturen om Karlstadmodellen, men i visse tilfeller brukes også nettbaserte artikler og rapporter. Modellens teoretiske tilnærming vil også bli tydeliggjort ved å dra paralleller til annet evidensbasert forskning.

Evidensbasert praksis

Evidensbasert praksis er blitt et sentralt begrep innenfor spesialpedagogikken og det er et økt krav til blant annet logopeder om å arbeide evidensbasert (Dodd, 2007; Haaland-Johansen, 2007) Evidensbasert praksis er i følge Dodd (2007) samvittighetsfull og punktlig, den omhandler fornuftig bruk av den best tilgjengelige forskning. I evidensbasert praksis vektlegges det at tiltak skal utarbeides på bakgrunn av best tilgjengelig evidens, og med evidens menes "[...] up-to-date information from relevant, valid research about the effects of different forms of health care" (Dodd, 2007.s,19). På spørsmål om hva som er "valid research" ser det ut til at visse typer forskning foretrekkes fremfor andre, og at evidens ofte er noe som er basert på kvantitativ forskning (Haaland-Johansen, 2007; Kvale & Brinkmann, 2010). Gjennom kvantitativ forskningen kan man for eksempel måle hvilken effekt spesifikke intervensjonsstrategier har eventuelt ikke har på barns språk. Med utgangspunkt i det som

foreligger av litteratur som omhandler Karlstadmodellens praksis, kan man ikke si at dette er basert på evidens, blant annet fordi modellen ikke baserer seg på «up-to-date» informasjon. Modellen mangler for eksempel nyere vitenskapelig forskning som kan si noe om hvilken effekt Karlstadmodellen har på ulike diagnosegrupper, for eksempel Down syndrom. Evidens knyttes først og fremst opp mot vurdering av tiltak, og ses her opp mot den praktiske siden ved modellen. Ved analyse av modellens kommer det imidlertid frem at modellens verdigrunnlag, dens visjoner og intervensjonsprinsipper i stor grad er sammenlignbar med annen forskning, noe som kan være med å underbygge modellen. Men å arbeide med Karlstadmodellen slik det fremstår gjennom tilgjengelig litteraturen kan neppe sies å være evidensbasert praksis.

Teoretiske tilnærming

Karlstadmodellen vektlegger barnets egenaktivitet, noe som blant annet kommer tydelig frem i det spesialpedagogiske arbeidet. Modellen støtter seg til tanken om at språkutvikling skjer i sosialt samspill med andre mennesker, og at barnet tilegner seg språk som en følge av sosial interaksjon (Johansson, 2007). Johansson (2001a, s. 10) skriver at: «Stimuleringsmodellen bygger på en forståelse av at språk og kommunikasjon utvikles som en integrert del av barnets totale utvikling». Dette belyser modellens tanker om at språk og kognisjon er tett sammenbundet, og at språk og språkutvikling må ses på i et helhetsperspektiv. I Karlstadmodellen beskrives samspillet mellom indre faktorer i barnet og ytre faktorer i miljøet på denne måte; «Fra begynnelsen av er de indre forutsetningene begrenset til funksjoner som er medfødte. Gjennom stimulering og påvirkning fra omgivelsene utvikles og forandres funksjonen av disse indre forutsetningene, dersom det finnes egenskaper i den ytre stimuleringen som passer barnets mottakelighet» (Johansson, 2001a, s. 9). I dette utsagnet tolker jeg «indre forutsetninger» som barnets biologiske og kognitive forutsetninger for læring og utvikling, mens den ytre stimuleringen er det som skjer i barnets miljø. Barn som er i målgruppen for å anvende Karlstadmodellen har ofte en begrensning i sine medfødte kognitive evner. Det påpekes at utviklingshemmede barn i større grad enn typisk utviklede barn vil ha behov for individuelle tilpasninger i forholdt til barnets forutsetninger og kognitive nivå (Johansson, 2001a). Karlstadmodellen støtter seg til teorier som vektlegger det aktive barnet, og at det er barnet selv som lærer, men med hjelp fra omgivelsene (Johansson, 2007).

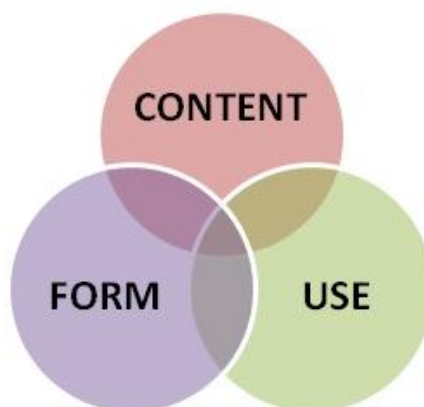
Pedagogers oppgave er å veilede og støtte barnets utvikling mot selvstendig problemløsning. For å bruke Vygotskij (2001) sin terminologi handler dette om å arbeide innenfor «den nærmeste utviklingssonen». Dersom den voksne har kunnskap og innsikt i barnets funksjonsnivå kan man legge til rette for «flytende overganger» mellom hva barnet klarer på egen hånd, og hva det trenger støtte og hjelp for å mestre (Hagtvet, 2005; Vygotskij, 2001). Vygotskij sitt syn på barns språktilegnelse og den sosiokulturelle tilnærmingen mener at barn tilegner seg språk gjennom sosial interaksjon med andre mennesker. Den sosiokulturelle tilnærming fremstår som sentral i Karlstadmodellen og som en tydelig rettesnor på hvordan man ønsker å arbeide med språk og kommunikasjon.

Karlstadmodellen sin definisjon av språk

Karlstadmodellen støtter seg på Bloom and Lahey (1978) sin språk og kommunikasjons modell når de definerer språk. I denne modellen deles språket inn i tre ulike dimensjoner «innhold», «form» og «bruk». Språklig kommunikasjon er en gjensidig avhengighet av form, innhold og bruk skriver Johansson (2001a).

Barnet må ha en type redskap- en uttrykksform- for at innhold og bruk skal utvikles. På den annen side antar en at barnets kommunikasjon og språk vil ha betydning så vel for innholds og formutviklingen. Det som i prinsippet skiller de ulike stadiene i språk og kommunikasjonsutviklingen er at innholdet, formen og bruken gis ulike definisjoner (Johansson, 2001a, s. 12).

De tre dimensjonene illustreres med tre sirkler som overlapper hverandre. Sirklene understreker helhetsperspektivet i definisjonen og viser hvordan de ulike delene av språket henger sammen og gjensidig påvirker hverandre.



Figur 1, (Bloom & Lahey, 1978)

Innholdsdimensjonen eller den semantiskesiden ved språket viser til ordenes innhold. Hvilken mening ordet eller begrepet har og hva som ligger i dette. Formsiden kan deles inn i tre, fonologi, morfologi og syntaks. Fonologien tydeliggjør de ulike språklydene og hvordan ulike lyder brukes for å gi ordet en spesifikk mening. Morfologien omhandler grammatiske bøyninger, mens syntaksen tydeliggjør hvordan ord blir satt sammen til setninger. Pragmatikk omhandler språk i bruk, og hvordan språket tilpasses og tolkes i ulike sammenhenger og situasjoner. Det er viktig å være klar over at språkets form, innholds- og bruksside overlapper hverandre, dette illustrerer Bloom and Lahey (1978) sin modell på en god måte.

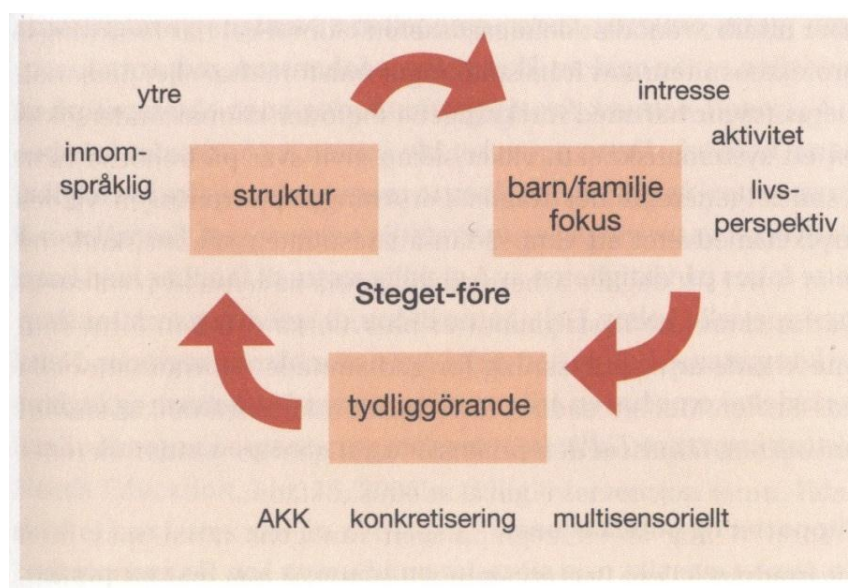
En annen modell som illustrerer språkets kompleksitet er Law sitt «språktre» (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem, & Saltveit, 2007). Tremetaforen tydeliggjør hvordan enhver helhet består av ulike deler som sammen danner en helhet. Sammenligningen mellom barns språkutvikling og et tre kan være fruktbar t da bilde kan bidra til at man ser hvordan de ulike språklige komponentene sammen danner en kommunikativ helhet. Gjennom dette bildet blir det tydelig at språkutvikling skjer i et dynamisk samspill. I forhold til Karlstadmodellen kan «treet» tydeliggjøre hvordan de indre forutsetningene påvirke de ytre, og omvendt, men også illustrere hvordan de ulike delene av språket henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. I denne modellen kommer de underliggende faktorene for språktilegnelse bedre frem enn for eksempel i Bloom og Lahey sin modell. Røttene er barnets biologiske forutsetninger for å tilegne seg språk (samspill, kognitive funksjoner, hukommelse og oppmerksomhet). De ideelle forutsetningene for en typisk språkutvikling er at barnet mestrer perseptuelle, motoriske, kognitive, språklige og sosiale ferdigheter, men det er ikke en nødvendighet. Barn kan utvikle språk selv om det er en svikt eller brist i deler av grunnlaget. Treets stamme symboliserer pragmatikk, og innebærer både barnets forståelse og produksjon. Grenene og bladene er barnets språklige bevissthet, talespråket (fonetikk og fonologi) og lesing og skriving. Treet trenger næring for å «utvikle» seg og for å vokse, dette bidrar blant annet regn og sol med. Dette visualiserer hvordan utenforliggende faktorer i miljøet i kan påvirke barnets språktilegnelse.

Den kommunikative helheten som tydeliggjøres i både Bloom og Lahey sin modell, og i «språktreet», fremheves også i sosiokulturelle tilnærminger hvor språket beskrives ut fra dets funksjon. Språket ses på som et sosialt redskap for kommunikasjon, men og som tenkningens sosiale redskap (Dysthe, 2001). Karlstadmodellen støtter seg på sosiokulturelle læringsteorier, og fremmer tanken om at barn utvikler språk i samspill med andre mennesker og da først og

fremst i hverdagslige situasjoner. Modellen har fokuset på barnets egen vilje, og motivasjon er selve drivkraften for at innlæring skjer (Johansson, 2007). Barnet vil, enten det er utviklingshemmet eller ikke, oppleve glede ved å lære og gleden ved læring kommer via mestring. Den beste måten å skape mestringsfølelse på er gode tilpassede oppgaver hvor barnet opplever at det kan og får til. For å kunne tilrettelegge for optimal læring må vi ha kunnskap om barns utvikling og innsikt i språk som et komplekst fenomen (Johansson, 2001a). Karlstadmodellen er mer opptatt av språket i bruk og hvilke konsekvenser det får for barnet enn av teoretiske perspektiver på hvordan barn tilegner seg språk. Dette henger antageligvis sammen med modellens verdigrunnlag, og dens fokus på språk som et redskap i kommunikasjonen, men og fordi modellen er mer praktisk enn den er teoretisk.

2.2.1 Pedagogisk konsept

Johansson (2007) sammenfatter Karlstadmodellens pedagogiske konsept i figur 2. Modellen viser hvordan det er 3 hovedprinsipper som omkranser «steget före», som er kjerneideen. Tanken bak «steget före» er sterk Vygotsky inspirert, og handler om hvordan voksen rundt barnet legger til rette for opplæring. Det er de voksnes oppgave å organisere opplæringens lik at den utfordrer og trigger barnet, uten at det blir for vanskelig. Et viktig poeng er at oppgavene ligger innenfor barnets nærmeste utviklingssone, derav «steget före». Det er en tydelig likhet mellom denne tanken og Vygotsky sitt utsagn om at «barnet kan gjøre det alene i morgen som det i dag kan gjøre i samarbeid» (Hagtvet, 2005).



Figur 2.(Johansson, 2007,s.33)

Johanssons egne ord beskriver de tre grunnpilarene i modellen på en god måte, hun skriver:

- «Barnet/familjefokus innebær att träningen ska utgå/knyta an til individens intresse, att lärprocessen ska ske genom språktränarens egen aktivitet och att målen sätts i ett livsperspektiv» (Johansson, 2007, s. 33).

Dette tydeliggjøres både gjennom modellens teoretiske tilnærming hvor den sosialkonstruktivistiske tanken står sentralt. Fokuset er på det aktive og lærende barnet og på sosial interaksjon som et sentralt element i opplæringen.

- «Tydliggörande betyder att det skal finns många ledtrådar till de abstrakta språkliga enheter, regler och system som tränas genom konkretisering, samtidighet i flera sinnen och framför allt med stöd av annat språkligt verktyg än talet, främst tecken och skrift» (Johansson, 2007, s.33).

Den tydeliggjørende pedagogikken tydeliggjøres i det praktiske arbeidet. Først og fremst gjennom bruk av tegn som støtte til talen, men og gjennom ordbilder, ulike konkrete og taktile hjelpeverktøy. Gjennom dette visualiseres språket.

- «Struktur innebær ett organiserande av yttre omgivningen och inomspråklig ordning för att förhindra att språktränaren slösar energi på ovidkommande intryck, håller koncentrationen och har kontroll över situationen» (Johansson, 2007, s.33).

Strukturen omhandler organiseringen av treningen. Treningen skal skje i kjente omgivelser og med kjent materiell. Oppgavene skal ha lik struktur, men ulikt innhold.

Med dette som grunntanke og ramme for hvordan for det pedagogiske arbeidet, og som en tydeliggjøring av modellens pedagogiske konsept vil det nå redegjøres for mer spesifikke trekk rundt språktrening med Karlstadmodellen.

2.2.2 Språktrening med Karlstadmodellen

Mange vil assosiere ordet språktrening med Karlstadmodellen, mener Johansson (2007), og hun påpeker at ordet ofte får har en negativitet knyttet til seg, noe som ofte er en misforståelse. For Karlstadmodellen betyr språktrening det som skjer når et subjekt bruker eller anvender språket sitt i sosial interaksjon med et annet subjekt. «(...) språktränare är dem som tränar sitt språk, skriver Johansson (2007, s.33). Med denne tanken er vi alle språktrenere,

men det er ulikt hvilken type trening vi trenger. Barn som følger Karlstadmodellen har behov for trening som går utover det typisk utviklede barn trenger. Som pedagog blir utfordringen å legge til rette for at de som har problemer med å tilegne seg språk, får mulighet til å «trene» språket gjennom tilpassede metoder og materiell.

Kort om de fem fasene

Karlstadmodellen organiseres språktreningen inn i 5 faser, «performativ kommunikasjon», «ordstadiet», «enkel grammatikk», «utbygd grammatikk» og «les lett» (Johansson, 2001a, 2001b, 2001c, 2006a). Gjennom de ulike fasene er det fokus på at alle sider ved språket skal arbeides med, det vil si både innhold, form og bruk. Den første fasen tar for seg prelingvistisk kommunikasjon hvor fokuset er på samspill, blikkontakt, lytting, motorikk, lek og imitasjon (Johansson, 2001a). I den andre fasen arbeides det med tilegnelse av ord. Fokuset er på ulike lytteøvelser, på imitasjon både av bevegelse og lyd, og på ulike sorteringsleker/gjemmeleker (Johansson, 2001b). I den tredje fasen begynner man å arbeide med grammatiske strukturer, og modellen viser til «12 treningspakker». Her jobbes det både med vokabular, fonologi og grammatikk (Johansson, 2001c). I fase fire utbygd grammatikk er det fokus på grammatikk og ordforråd, man arbeider mye med ordbilder og fargekoder. (Johansson, 2006a). I fase fem skal barnet blant annet trene på å skifte fokus mellom ordets form og ordets innhold. Barnet skal trene på auditiv og visuell diskriminasjon av lyd og bokstav, artikulasjon, å forme bokstaver, og håndalfabetet (tegn). Skrivning trenes gjennom bruk av ordbilder. Alle øvelsene er lekbaserte og skal oppleves som morsomt for barnet. Det er flytende overganger mellom de ulike fasene, og det kan i noen tilfeller være aktuelt å bevege seg mellom ulike faser.

Bruk av ganeplate

Karlstadmodellen oppfordrer til bruk av ganeplate i taletrening med barn med DS. Ganeplate er et hjelpemiddel som er ment å trene opp bevegelse og musklens styrke i og omkring munnen. Ganeplaten brukes til å trene opp og til å bevisstgjøre leppenes og tungens posisjon i forhold til dannelse av de enkelte språklyder. En ganeplate er et verktøy i akrylplast som utvikles av en tanntekniker, ved at man tar avtrykk av barnets gane. Hvordan plata skal se ut er det en logoped som bestemmer ut i fra hvilke lyder barnet trenger å trene på. Dette betyr at et samarbeid mellom logoped, tannlege, og tanntekniker må til for å utvikle en ganeplate

(Johansson et al., 2004). For Karlstadmodellen er tidlig innsats viktig og man ønsker at barnet så tidlig som mulig skal begynne med ganeplate som en del av pedagogiske opplegget.

Spesialpedagogiske prinsipper

I Karlstadmodellen er tidlig innsats, individuelle tilpasninger og kontinuerlige og repeterende trening sentrale prinsipper (Johansson, 2001a). Det påpekes at god struktur og systematikk i barnets treningsopplegg er viktig, spesielt for barn med språkvansker. Prinsippene som presenteres her er velkjente spesialpedagogiske prinsipper, og er blant annet forenlig med forslag som gis ut fra studier som er gjort forhold til språktrening for barn med DS (Buckley & Le Prevost, 2002; Dodd & Crosbie, 2005; Martin, Klusek, Estigarribia, & Roberts, 2009; Roberts, Price, & Malkin, 2007) og ovenfor barn med spesifikke språkvansker (SSV) (Law, Garret, & Nye, 2010; Steele & Mills, 2011). Det er ikke vanlig å sammenligne barn med DS og barn med SSV og de aller fleste vil nok mene at disse barna er mer ulike enn de er like, siden barn med SSV ikke er utviklingshemmet. Likevel kan man i følge Laws and Bishop (2004) se fellestrekk mellom fenotypiske trekk ved barn med DS sin språkprofil og flertallet av barn med SSV sin språkprofil.

Despite very different backgrounds to language development in terms of general cognitive ability, the main features of impairment in both population are more severe expressive language deficits relative to levels of language comprehension, dissociation between grammatical and lexical components of the language system, and difficulties in the acquisition of morphology» (Laws & Bishop, 2004, s. 438).

Når språktrening med Karlstadmodellen drøftes kan det være relevant å støtte seg på forskning som omhandler språktrening for barn med SSV. Dermed kan også andre studier om SSV kunne bidra, blant annet studier som sier noe om ulike intervensjonsprinsipper (Steele & Mills, 2011). Slike studier viser blant annet at barn med SSV trenger flere repetisjoner enn hva barn med typisk språkutvikling gjør for å tilegne seg nye ord, og at hyppig eksponering av «målord» er nødvendig for innlæring (Steele & Mills, 2011). Det påpekes også at barn med SSV har utbytte av og responderer godt på strukturerte læringssituasjoner, spesielt når de voksen modellerer, gir veileder, og bidrar med konstruktive tilbakemeldinger. Videre påpekes det at språktreningen for barn med SSV bør organiseres slik at barna får korte sekvenser med språktreningen hver dag, heller enn lange økter en gang i uken (Steele & Mills, 2011). Buckley and Bird (2001a) skriver at barn med DS trenger voksne som kan bidra både med

kvalitet og kvantitet i språktreningen og at hverdagslivet er den beste læringsarena. Steele and Mills (2011) påpeker at barn med SSV har godt utbytte av det de betegner som «rich language environment», i dette legger de at barn med språkvansker bør få erfaringer med nye ord og begreper gjennom ulike settinger og kanaler, som for eksempel skrift og tale. Barn med typisk utvikling tilegner seg nye ord uten formell opplæring (Rygqvold, 2008) og ofte skjer tilegnelsen av nye ord nærmest ved en tilfeldighet. Dette er imidlertid ikke tilfelle hos barn med språkvansker og strukturert trening er derfor nødvendig både for barn med SSV (Steele & Mills, 2011), og for barn med DS (Buckley & Bird, 2001a). Dette er barns som vil trenge både tilpasset materiell, men og tilpassede opplæringssituasjoner for å få optimalt utbytte av språktreningen. De intervensjonsprinsippene som presenteres her er basert på ny forskning. Prinsippene kan langt på vei sammenlignes med generelle intervensjonsprinsipper for barn med språkvansker. Dette er også sentrale prinsipper i Karlstadmodellen. Å kunne trekke disse parallellene er interessant fordi Karlstadmodellen som tidligere redegjort for ikke er en evidensbasert språkstimuleringsmodell, fordi det finnes fellestrekk i disse to gruppenes språkprofil, og fordi funn fra andre studier kan være med å belyse modellens teoretiske tilnærming.

2.2.1 Tegn som alternativ og supplerende kommunikasjon.

Barn med Down Syndrom (DS) har ekspressive språkvansker og det er blitt dokumentert et forholdsvis stort gap mellom forståelse og produksjon (Martin et al., 2009; McDuffie & Abbeduto, 2009; Tetzchner & Martinsen, 2004). Dette medfører, i følge Tetzchner and Martinsen (2004) at barn med DS er i målgruppen for å anvende alternativ og supplerende kommunikasjon. Å bruke tegn kan bidra til at barnet opplever å bli forstått og til selv å forstå bedre, og det påpekes at tegn kan være et viktig redskap i barnets tidlige kommunikasjon (Burgoyne, 2009; Stefanini, Bello, Caselli, Iversin, & Volterra, 2009). I følge Clibbens (2001) kan tegn kombinert med tale være med på å styrke barnets tidlige språkutvikling, og det kan se ut til at tegn fremmer felles oppmerksomhet mellom barn og voksen. God kommunikasjon kan føre til bedre samhandlingsmønstre, som igjen kan påvirke barnets språkutvikling (Clibbens, 2001). Flere påpeker at barn med DS responderer positivt på å bruke tegn i en tidlig fase av livet (Martin et al., 2009; Stefanini et al., 2009). Barn med DS bruker gester og tegn lengre enn barn med typisk utvikling gjør, noe som sannsynligvis henger sammen deres forsinkede talespråkutvikling (Burgoyne, 2009; Stefanini et al., 2009). Det ser ut til at tegn har en positiv effekt på vokabularet og på barnets kommunikative evner (Buckley & Bird,

2001a). Imidlertid påpekes det at barn med DS som regel vil slutte eller i hvert fall reduserer bruken av tegn, og at tegnene ofte virker overflødige når talespråket er på et visst nivå (Clibbens, 2001). Å anvende tegn som støtte ser ut til å være et anerkjent hjelpemiddel, og forskningen avviser tanker om at tegn vil kunne hemme barnets språkutvikling (Buckley & Bird, 2001a; Martin et al., 2009; Roberts et al., 2007). Det påpekes imidlertid at forskningen på dette feltet er for liten og at man trenger mer kunnskap for sikkert å kunne si at tegn er med på å fremme barn med DS sitt talespråk.

Bruk av tegn er en viktig del av Karlstadmodellen, og inngår både i det pedagogiske opplegget og i materiellet som utvikles. Kursopplegget «Ett skritt foran» er en del av Karlstadmodellen. Opplegget tar utgangspunkt i barns typiske språkutvikling, og målet er å legge til rette for å bruke tegn som støtte i barnets talespråkutvikling (Ettskrittforan, 2012). Kursmateriellet er utviklet og utprøvd av Irene Johansson og Annika Westermarck. Dette er nå (feb. 2012) oversatt til norsk gjennom et prosjekt mellom Hørselshemmedes Landsforbund, Møller-Trøndelag kompetansesenter og Norsk nettverk for Down syndrom. Den norske oversettelsen av «ett skritt foran» anvender følgende betegnelser på bruk av tegn utfra barnets nivå.

1. Babytalk med tegn - (tegnsetter babytalk)
2. Tegn til tale - (tegner nøkkelord i setningen)
3. Norsk med tegnstøtte -(tegner alle ord i setningen)
4. Tegnsatt norsk -(tegner alle ord med korrekt grammatisk bøyning, bla med tegnbokstaving av endelser og tegn for gradsbøyning av adjektiv).

Her er det ikke bare er snakk om å bruke tegn slik det tradisjonelt har blitt beskrevet (tegn til tale), men tegnene blir mer og mer avansert ettersom barnets språk utvikles. Jeg vil i denne oppgaven holde meg til begrepet «tegn» uavhengig av hvilket nivå det er snakk om. I Karlstadmodellen er tanken at tegn både støtter den ekspressive og den impressive siden av språket, det vil si både produksjon og forståelse. Tegn kan også bidra til å konkretisere ulike nyanser i språket, noe som tydeliggjøres i «ett skritt foran». I trinn fire tegnsattes for eksempel grammatiske bøyninger. En av de største utfordringene med tegn oppstår når barnet har behov for et tegnvokabular utover enkle tegn som navn, mat, dyr, farger ol. Barnet trenger med tiden tegn som kan uttrykke følelser og tanker, og tegn som kan poengtere om det er snakk om ei jente, eller flere jenter, altså ulike bøyningers former. Karlstadmodellen ønsker å bidra til dette gjennom kursmateriellet «Et skritt foran», hvor tanken er å tilby et kursopplegg

og et materiell som vil kunne heve foreldrenes, og fagpersoners tegnkompetanse. På den måten legger modellen til rette for at foreldre kan utfordre eller i hvert fall følge eget barn gjennom hele språkutviklingen i form av tegn. «Ett skritt foran» bygger på den samme teoretiske tilnærmingen som resten av modellen og man tenker seg at det er gjennom en mer kompetente voksen at barnet tilegner seg både tegn og utvikler språk (Ettskrittforan, 2012).

2.2.2 Nettverk som pedagogisk ide.

Nettverkstanken som inngår som en del av Karlstadmodellen er forholdsvis svakt redegjort for i litteraturen, noe som vanskeliggjør denne redegjørelsen. Redegjørelsen er basert på Johansson (2001c), og på Johansson (2006b) sin prosjektbeskrivelse *Barn med Cochlea Implantat- utvikling av en modell for språkstimulering og språkutvikling*, (i perioden 2003-2005) selv om denne rapporten ikke er direkte knyttet opp mot Karlstadmodellen. En rapport fra et nordisk samarbeid i tidsperioden 1997-2001, trekkes også inn i redegjørelsen (Johansson, 2002).

Gjennom nettverk som pedagogisk ide presenteres man for en annerledes måte å arbeide med språket på. Nettverk som pedagogisk ide er mer enn et tradisjonelt samarbeid slik det for eksempel fremstilles gjennom ansvarsgrupper. Tanken er at man gjennom nettverk skal implementere språktreningen i barnets dagligliv via foreldre, besteforeldre, tanter, barnehageansatte eller andre voksne som er viktige personer i barnets liv. Gjennom nettverk ønsker man blant annet å ha fokus på hvordan de voksne møter barnet, og på hvilke forventninger og krav man møter barnet med (Johansson, 2006b). Det utviklingshemmede barnet trenger voksne som lytter og som tolker. De beste til dette er i følge Karlstadmodellen, barnets foreldre, først og fremst på grunn av deres nære forhold og inngående kunnskap om barnet. Gjennom et tverrfaglig samarbeid vil kunnskap og erfaringer om barnet deles og diskuteres. Dette kan på den ene siden bidra til at foreldrene får innsikt og kunnskap i det barnehagen eller skolen arbeider med. På den andre siden får barnehage og skole innsikt i hva familien sitt fokus er og hva de mener er viktig. Nettverk som pedagogisk ide kan ses på som et ledd i eller som en del av samarbeidet mellom foreldre og fagpersoner. Tankesettet fordrer som tidligere påpekt til kunnskapsdeling, kompetanseheving og samarbeid mellom ulike instanser. Som teoretisk forankring til nettverkstanken er Bronfenbrenners forståelse av «The ecology of human development» sentral (Bø, 2002). Bronfenbrenners modell forsøker å sammenfatte de ulike delene av et barns oppvekstmiljø i en helhetlig modell. I denne

modellen plasseres barnet innerst, det som kalles mikrosystemet, dette representerer ulike settinger og arenaer barnet ferdes i til daglig, for eksempel familien og barnehagen.

Mesosystemet består av bånd og samspill mellom de ulike settingene og arenaene barnet ferdes i. Mens Eksosystemet består av andre miljøer som personen sjelden eller aldri har kontakt med, men hvor det skjer ting av betydning for barnets liv og utvikling. Den ytterste sirkelen, Makrosystemet, består av kulturelle og subkulturelle mønstre i samfunnet omkring, for eksempel tradisjoner, politikk, sosial organisering og lignende (Bø, 2002). Modellen belyser hvordan det i systemer langt utenfor barnets hverdag tas beslutninger som får betydning for barnet og barnets foreldre. Disse systemene sitter på makt i forhold til barnet pedagogiske oppfølging og bestemmer i stor grad fokus for barnets språktrening. I følge Karlstadmodellen er det foreldrene som har den viktigste rollen i barnet liv, også med tanke på tilegnelse av språk. Foreldre er eksperter på eget barn. Det er sjelden at andre voksne har den samme nærheten, eller som kjenner og bryr seg så mye om barnet som foreldrene gjør.

De aller fleste vil nok være enig i at foreldre skal være foreldre, og at det er spesialpedagoger og logopeder som i hovedsak skal ta seg av barns språktrening. Det er likevel ingen grunn til å ekskludere foreldre fra det som gjøres i barnehagen eller på skolen, eller å hemmeligholde hva ulike fagpersoner har fokus på. De aller fleste foreldre vil være interessert i hva barnet gjør, hvordan undervisningen legges opp og hvordan de selv kan bidra i arbeidet. Dodd and Crosbie (2005) mener at en effektiv intervensjonsstrategi er å gi foreldre opplæring slik at de kan ha en deltagende rolle i barnets språktrening. Det kan se ut som at hyppig trening i kjente miljøer sammen med personer som barnet kjenner godt potensielt har bedre effekt på barnets utvikling enn ukentlige arbeidsøkter med profesjonelle (Dodd & Crosbie, 2005). Studier viser at det ikke er signifikante forskjell på barnets språklige fremgang om det er foreldre som har fått opplæring som gjennomfører språktreningen eller om det er pedagoger (Law et al., 2010). Foreldre som har fått opplæring og eller veiledning kan med andre ord være fullverdige «språktrenere» på linje med logopeder og spesialpedagoger. Slike resultater belyser foreldrenes betydning, men også viktigheten av veiledning. Law et al. (2010) sin studie fokuserer på barn med SSV, men det er ingen grunn til å tro at disse resultatene ikke kan overføres til foreldre som har barn med generelle språkvansker, som for eksempel barn med DS. Med den riktige kunnskapen og innsikten vil foreldrene kunne bidra til å skape utviklende språkmiljøer. Foreldrene kan også mer effektivt enn for eksempel logopeder implementere små treningsøkter inn i hverdagen. Både Steele and Mills (2011) trekker frem

dette som viktig for barn med SSV og Buckley and Bird (2001a) påpeker viktigheten av å involvere foreldrene i språktreningen til barn med Down Syndrom.

For Karlstadmodellen er dette en grunnleggende holdning og modellen har fokus på foreldre som ressurs. Koss and Platou (2011) ser også på foreldre som en ressurs i sitt arbeid, og oppfordrer foreldre til å være delaktige i barnets språktrening. Koss and Platou (2011) gir uttrykk for at foreldrene bør settes i stand til å kunne legge til rette for språktrening på hverdagslige arenaer samtidig som andre spesialpedagogiske tiltak foregår i barnehage eller skole. Karlstadmodellen ønsker gjennom nettverk som pedagogisk ide å bidra til at foreldrene tilegner seg kunnskap som setter dem i stand til å kunne bidra aktivt i eget barns språktrening. I nettverk slik det presenteres i Karlstadmodellen er målet at alle voksne rundt barnet skal få en felles oppfatning og en felles forståelse av barnets språktrening, treningens fokus og mål. På den måten blir treningen mer helhetlig, mener Johansson (2001c). Språktreningen med Karlstadmodellen er omfattende, og omhandler alt i fra holdninger til det utviklingshemmede barnet til spesifikk språk og taletrening. Av den grunn bør nettverket bestå av ulike personer med ulik kunnskap. Å være deltager i et slikt nettverk er frivillig, og det er viktig at alle deltagerne er likeverdige deltagere, fordi alle sitter på sin unike kunnskap og erfaringer om barnet (Johansson, 2006b). Barn med store språkvansker vil trenge oppfølging over en lengre periode og de vil trenge kontinuerlig og repeterende trening i forhold til språk og kommunikasjon (Dodd & Crosbie, 2005). Å gi nære omsorgspersoner opplæring vil kunne bidra til at barnet får en tettere og mer helhetlig oppfølging, og det kan bidra til at de voksne møter barnets behov på en annen måte enn hvis de ikke hadde fått opplæring.

Språk er en hjørnestein i barns tidlige utvikling og når barn ikke tilegner seg språklige ferdigheter som normalt, blir både foreldrene og utdanningstilbudet satt på prøve. Hvordan foreldre og fagfolk jobber sammen for å støtte språkutviklingen til barn med språkvansker er av stor betydning (Lindsay & Dockrell, 2004). Slikt samarbeidet har stått sentralt i pedagogisk praktisk over en lengre periode skriver Dunst (2002), og påpeker at samarbeid er viktig for å legge til rette for optimale læringsvilkår for barnet. At foreldrene til det utviklingshemmede barnet er aktivt involvert i barnas opplæring anses ikke bare som en rett foreldre har, men også en nødvendighet for barnehagene og skolen (Lindsay & Dockrell, 2004). Slike tanker underbygger en holdning og tilnærming til samarbeid som tar sikte på å støtte og styrke foreldrene. Denne type tilnærming til samarbeid har vekselvis blitt betegnet både som familievennlig, og familiestøttende, men det ser ut til at begrepet familiesentrert er

det mest brukte og aksepterte begrepet. Familiesentrert samarbeid refererer til et bestemt sett av forestillinger, prinsipper, verdier og en praksis som skal bidra til å støtte og styrke familien (Dunst, 2002). Foreldrenes kunnskap om eget barn er en viktig kilde til informasjon og samarbeidsformen baserer seg på at foreldrene skal ha stor grad av medbestemmelse (Lindsay & Dockrell, 2004) Familiesentrert samarbeid handler om å behandle familier med verdighet og respekt. Samarbeidet er preget av individuelle og fleksible løsninger og informasjonsdeling en sentral del av arbeidet. Ideen er å legge til rette for at familien skal kunne ta beslutninger som er basert på kunnskap og informasjon, heller enn magesfølelse, praktiske hensyn eller «det som er tilgjengelig» (Dunst, 2002).

Karlstadmodellen ønsker å bidra til at foreldre og fagfolk kan arbeide sammen om språktreningen, og man ønsker at foreldrene skal ha en sentral rolle i dette arbeidet. «Ved å anerkjenne foreldrene som en ressurs og som en ekspert på eget barn, legges det til rette for å skape en felles forståelse mellom foreldre og fagfolk» (Bergem & Rognlid, 2003).

Tidlig intervensjon er et viktig prinsipp i Karlstadmodellen og det redegjøres for viktigheten av prelingvistisk kommunikasjon, og tidlige samspillsmønstre. Karlstadmodellen ønsker å starte så raskt som mulig med språkstimulering. Tidlig igangsatt stimulering gir klar positiv effekt, blant annet for etablering av tidlig samspillsmønstre mellom foreldre og barn, skriver (Johansson, 2001a). Nyere forskning viser at samspill mellom barn og nære omsorgspersoner er avgjørende for barnets helhetlige utvikling og at den beste måten vi kan hjelpe et barn på er å hjelpe barnets omsorgspersoner (Rye, 2007). I følge International Child Development Program (ICDP) (Sherr et al., 2011) er den mest virkningsfulle strategien for dette å støtte og bevisstgjøre barnets omsorgsnettverk. ICDP er et forebyggende program som har som mål å styrke omsorgen og oppveksten for barn og unge (Rye, 2007, 2011) ICDP programmet ble evaluert i perioden 2007-2010 (Sherr et al., 2011), og foreldre til barn med spesielle behov trakk frem 3 momenter de mente var ekstra viktige. 1. Foreldrene var positive til at veiledningen ikke virket belærende. 2. Veiledningens fokus på foreldrene og deres perspektiver var viktig, og 3. Foreldre opplevde aksept for at de satt på grunnleggende og verdifull kunnskap om barnet. Evalueringen konkluderer blant annet med at dette til sammen skapte en økt følelse av kompetanse hos foreldrene, noe om igjen bidro til en økt følelse av «empowerment» (Sherr et al., 2011). Karlstadmodellen sin nettverkstanke kan ikke direkte sammenlignes med veiledning etter ICDP, men fokuset er sammenlignbart. Begge tilnærmingene vil bruke foreldrene som ressurs, og begge tilnærmingene har en ide om at

kunnskap og innsikt hos de voksne vil gagne barnets utvikling. Karlstadmodellen ønsker med nettverk å legge til rette for et likeverdig samarbeid mellom ulike instanser.

Nettverk som pedagogisk ide er inspirert av empowerment tanken. Empowerment er et omfattende begrep, som det i følge Askheim (2003) er vanskelig å gi en kortfattet og entydig definisjon av, men begrepet handler om maktoverføring. Empowerment prinsippet utfordrer ulike profesjoners tradisjonelle maktposisjon (Lassen, 2008). For fagpersoner kan det oppleves som truende å måtte omdefinere sin egen rolle i samarbeidet med foreldrene, for så å måtte forholde seg til foreldre som en primær aktør i samarbeidet og ikke som en «klient» (Sætersdal, Dalen, & Tangen, 2008, Sætersdal, 1997). Forskjellen mellom den «tradisjonelle» eksperten og den som arbeider etter empowerment prinsippet, ligger i sistnevntes grunnleggende anerkjennelse av foreldre som likeverdige samarbeidspartnere. Bø (2002) drøfter ulike faktorer hun mener påvirker samarbeid, og hva som må til for å etablere og vedlikeholde et godt samarbeid. Viktige stikkord i denne sammenheng er felles aktivitet, informasjon, og kommunikasjon. Dette forteller oss at som fundament i likeverdigsamarbeid ligger fagpersoners og foreldres vilje til å gjøre noe sammen, til å dele av egen kunnskap og å ha en åpen dialog rundt temaer som får betydning for barnet. Kryger, Ravn & Winther (2006) referert til i (Sætersdal et al., 2008) påpeker imidlertid at forskning både i Norden så vel som internasjonalt gir indikasjoner på at forholdet mellom foreldre og lærer i betydelig grad er preget av misforståelser, frustrasjon, konflikter og maktkamp, og at det er uklart hvilke hensikter samarbeidet har.

I de aller fleste kommuner er det i dag vanlig å etablere ansvarsgrupper ovenfor barn og unge som mottar ulike tjenester fra det offentlige. En ansvarsgruppe består i de fleste tilfeller av bruker og representanter for tjenester som brukeren mottar. Hensikten er å koordinere innsatsen og å avklare ansvarsforholdet mellom de ulike instansene. Gjennom evalueringer har det vist seg at et flertall av foreldrene har positive erfaringer med ansvarsgrupper. Jo oftere en ansvarsgruppe møttes, desto mer sannsynlig er det at foreldrene har positive erfaringer. Det har også vist seg at foreldrene opplever at ansvarsgruppen har førte til at barnets tilbud ble mer samordnet, og at ansvarsgrupper er en nyttig samarbeidsform (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2009, NOU:22).

Karlstadmodellen ønsker å skape en tilsvarende plattform der likeverdig samarbeid og kunnskapsdeling står i fokus. Man ønsker at foreldre skal invitere personer inn i nettverket som de mener er viktige for barnet og som vil kunne spille en viktig rolle i barnets liv.

Nettverk og ansvarsgrupper er i ikke så ulike i form, hovedforskjellen er at nettverket er foreldrestyrt, og at medlemmene variere utifra hva foreldrene mener er viktig. Likevel handler det i begge tilfeller om å tilrettelegge for samarbeid i forhold til barnet språktrening. I denne sammenheng bør det påpekes at det kan være ulike hvordan offentlige tilbud organiseres på tvers av landegrenser, og at man må tilpasse seg det lovverket som gjelder for eget land.

2.3 Er Karlstadmodellen forenlig med norsk rammeverk?

Slik jeg ser det er Karlstadmodellen i tråd med retningslinjer og pedagogiske prinsipper som tydeliggjøres gjennom lovverk og ulike skriv knyttet til barnehage og skole. Det er ingen tydelige tegn på at modellen ikke kan anvendes innenfor de satte rammene for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det som her kort redegjøres for er kun et utvalg av offentlige dokumenter som sier noe om barn med spesielle behov sine rettigheter i Norske barnehager og skoler.

Tidlig innsats

St.mld 18 (2010-2011) «*Læring og fellesskap- tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*» påpeker viktigheten av tidlig innsats, det samme gjør St.mld 16 (2006-2007)...*og ingen stod igjen og hang*. Med tidlig innsats menes: «Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder»(St.meld. nr. 16. s. 10). Dette er forenlig med Karlstadmodellens intensjoner og ønsker om å igangsette språktrening/stimulering så tidlig som mulig (Johansson, 2001a). For barn med DS vil diagnostiseringen skje på et tidlig tidspunkt, som regel allerede ved fødsel. I følge Helland (2008) kan man da igangsette hjelpetiltak på et tidligere tidspunkt enn om diagnose er ukjent.

Samarbeid mellom skole/barnehage og hjem.

St.mld 18 «*Læring og fellesskap- tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*» viser til ulike prinsipper for familiesentrering og likeverdig foreldresamarbeid. I Kunnskapsløftet (Utdannings og forskningsdepartementet, 2005)

presenteres *Læringsplakaten*, her påpekes det at er skolens oppgave å legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen. At godt samarbeid vil gagne barnets utvikling står sterk også i Karlstadmodellen. Som tidligere påpekt er det i Norge tradisjon for å organisere samarbeidet i ansvarsgrupper, disse er et godt utgangspunkt for nettverkstankegangen som Karlstadmodellen presenterer. Det ser ikke ut til at modellen krever mer ressurser, tid, materiell eller lignende enn annen spesialundervisning. Det er heller ingen grunn til at den praktiske organiseringen ikke kan gjennomføres med PPT som rådgiver og sakkyndig instans, og at spesialpedagog/logoped har hovedansvar for språktreningen.

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Barn med Down syndrom vil ha behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte i barnehagen. I Opplæringslova (1998) er det **§ 5-7. *Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder***, som tydeliggjør hvilke rettigheter disse barna har.

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans. (Opplæringslova, 1998, § 5-7).

I forhold til Karlstadmodellen er det ekstra interessant at spesialpedagogisk hjelp her omfavner rådgivning til foreldre, og at det er rom for ulik organisering av dette. Det betyr at foreldrerådgivning kan bruk opp mot for eksempel nettverksarbeid, veiledning i forhold til tegn eller til opplæring av bruk av ganeplate.

I Opplæringslova (1998) er det **§ 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*** som tydeliggjør skolens ansvar. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatene.» Det er skolens oppgave å organisere opplæringa slik at alle elever får mulighet til å bidra i fellesskapet og at alle opplever glede ved å mestre og ved å nå sine mål. Gjennom tilpasset opplæring skal barnet møte faglige utfordringer som de kan strekken seg mot. Barnet skal oppleve mestringen, enten på egen hånd, eller sammen med andre. Dette gjelder også elever med særlige vansker, eller særlige evner. Bestemmelsene om spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen. I **§ 5-1. *Rett til spesialundervisning*** (i opplæringslova), påpekes det at de barna som faller utenfor rammene av tilpasset opplæring

har krav på spesialundervisning. «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.»

Karlstadmodellen er opptatt av tidlig innsats ovenfor barn som har møtt eller som står i fare for å møte utfordringer knyttet til språkutvikling. Modellen ønsker å legge til rette for at foreldre skal ha et likeverdig samarbeid med barnehage/skole og ønsker at dette samarbeidet skal bidra til å skape struktur og helhet i barnets språktrening. Videre fremkommer det at materiell kan og skal tilpasses det enkelte barnet og at barnet skal være en aktiv deltager i språktreningen. Ut i fra det lille som her er redegjort for ser det ikke ut til å være problematisk å inkludere arbeidet med Karlstadmodellen inn i Norske barnehager og skoler.

3 Barn med Down syndrom

Språk er et sosialt fenomen, og i dagens samfunn kan man lett havnet utenfor det sosiale fellesskapet dersom man ikke har ferdigheter som gjør at man kan anvende språket på en fruktbar og kommunikativ måte. Det handler både om å kunne forstå andre, men og å kunne formidle egne tanker, meninger, behov eller ønsker. Å ha fokus på og arbeide med språklig intervensjon ovenfor barn med Down syndrom (DS) er noe av det viktigste vi kan gjøre både for deres kognitive utvikling, men og for deres sosiale utvikling hevder Buckley and Le Prevost (2002).

Barn med DS har en forsinket språkutvikling sett i forhold til sitt kognitive utviklingsnivå nivå og flere hevder at tilegnelse av språk er en større utfordring for denne gruppen barn sammenlignet med andre utviklingshemmede barn på samme alder og med samme kognitive nivå. (Buckley, 2000; Dodd & Crosbie, 2005; Martin et al., 2009; Roberts et al., 2007) I litteraturen er det forholdsvis vanlig å beskrive barn med DS sitt språk og språkutvikling med utgangspunkt i en generell språkprofil, hvor både styrker og svakheter trekkes frem. Dette vil bli grundigere redegjort for, men jeg vil først kort redegjøre for årsak og fysiske kjennetegn ved DS. Jeg vil også kort vise til eksterne faktorer som kan påvirke barnets språkutvikling, som for eksempel hørsel.

3.1 Down Syndrom - årsak og fysiske kjennetegn

Down Syndrom (DS) er den vanligste årsaken til utviklingshemning og skyldes et kromosonavvik (Martin et al., 2009; Mcduffie & Abbeduto, 2009; Roberts et al., 2007). Avviket er forårsaket av en endring i arvematerialet under befruktning. Vanligvis har barnet fått et helt kromosom nr. 21 ekstra og har 47 kromosom isteden for 46 i alle kroppens celler. 95% har denne typen som kalles Trisomi-21. Det finnes to andre former, translokasjon og mosaikk, men disse er noe mer sjeldne (Mcduffie & Abbeduto, 2009). Barn med DS har vanligvis karakteristiske fysiske kjennetegn som for eksempel skjeve øyne, bred nakke, og noen er slappe i kroppen (muskulær hypotoni). Andre fysiske kjennetegn kan være slapp tunge, plattfotete (hos eldre barn) og firfingerfure i håndleddet. Slike fysiske kjennetegn forekommer i varierende grad. I tillegg til de utseendemessige kjennetegnene er det ikke uvanlig at barn med DS har medfødt hjertefeil, misdannelser i tarmsystemet og nedsatt stoffskifte. Det er også økt forekomst av leukemi. Infeksjoner forekommer også oftere enn

normalt, ofte med nedsatt hørsel som følge. Så mange som 2 av 3 barn med DS har hørselshemninger av varierende grad, noe som bør tas med som en viktig forutsetning når barnets språk vurderes (Martin et al., 2009).

Hos barn med DS relateres ofte artikulasjon til orale forhold. Mange med DS har en forholdsvis liten munnhule, noe som får tungen til å virke relativt stor. Dette kan henge sammen med at de har en smal, høy og buet gane noe som kan påvirker barnet oralmotoriske forhold. Det ser ut til at barn med DS har manglende, ekstra, eller dårlig differensiert muskler i ansikt og munnhule noe som vil kunne påvirke barnets artikulasjon (Martin et al., 2009; Roberts et al., 2007). Som tidligere nevnt er bruk av ganeplate en del av språktrening med Karlstadmodellen, og kan være et ledd i arbeidet med artikulasjon og munnmotorikk.

Medisinske utfordringer, hørselsproblematikk og oralmotoriske forhold er viktig å få kartlagt og det er faktorer man må være bevisst på i forhold til barnets språkutvikling. Disse ulike faktorene kan virke inn på barnets videre utvikling og kan være årsaken til enkelte utviklingstrekk (Gjærum & Grøsvik, 2008; Mcduffie & Abbeduto, 2009). Som pedagog må man være bevisst på hvilke forutsetninger barnet har for å tilegne seg språk. Paralleller kan her trekkes til Law sitt «språktre», hvor det tydeliggjøres at barnets biologiske forutsetninger er grunnleggende faktorer i alle barns språkutvikling.

3.2 Språkutviklingen til barn med Down Syndrom

Det påpekes at barn med DS er en heterogen gruppe og at det i generell beskrivelse av språk og kommunikasjonsutvikling alltid vil være barn som ikke passer inn i beskrivelsen (Martin et al., 2009; Roberts et al., 2007). Forskningen viser imidlertid at det kan være fruktbart å beskrive språk og kommunikasjonsutviklingen til barn og unge med Down syndrom (DS) utfra det flere betegner som en typisk språkprofil for mennesker med DS (Buckley & Bird, 2001b; Martin et al., 2009; Roberts et al., 2007). Et typisk trekk ved språkprofilen er barnas relativt gode evner til å forstå, altså deres impressive språk, mens deres ekspressive språk ser ut til å være en svakhet (Fidler, Most, & Philofsky, 2006; Martin et al., 2009). Dette betyr at barn med Down syndrom generelt sett forstår mer enn de selv klarer å uttrykke og at deres fonologiske og fonetiske vanskene blant annet påvirker artikulasjonen, noe som gir talen et barnslig og utydelig uttrykk.

Prelingvistisk fase: Den tidlige utviklingen av kommunikasjonsmønstre hos barn med DS følger så å si de utviklingstrinnene vi kjenner fra barn med typisk utvikling, men det ser ut til at utviklingen er forsinket (Dodd & Crosbie, 2005; Stoel-Gammon, 2001). Babyer med DS vil på lik linje med andre babyer holde øyekontakt, de vil smile, le, kjenne på, peke, vise frem, ta imot og gi bort. Det imidlertid lite sannsynlig at disse kommunikasjonsmønstrene oppstår like spontant og hyppig som hos typisk utviklede barn (Chapmann, 1997). Selv om barn med DS har de samme utviklingstrekkene som andre barn betyr ikke det at de bruker dem like effektivt. Barn med DS bruker færre gester enn barn på samme nonverbale alder. Gestene brukes som oftest alene og ikke sammen med lyd/babbling slik barn med typisk utvikling gjør (Chapmann, 1997; Roberts et al., 2007). Å anvende gester betraktes imidlertid som en styrke for barn med DS, og det påpekes at barna er visuelt sterke (Buckley & Bird, 2001a; Chapmann & Hesketh, 2001). I en tidlig fase av livet er de på lik linje med typisk utviklede barn mer interessert i lek og aktiviteter knyttet til menneskelig interaksjon (ansikt til ansikt), enn de er av ulike typer leker og objekter (Chapmann, 1997; Chapmann & Hesketh, 2001). Den prelingvistiske fasen er lengre for barn med DS enn for typisk utviklede barn (Roberts et al., 2007). Å bable ser ut til å underbygge tale og språk, og i følge Stoel-Gammon (2001) virker babbling som et fundament eller som «næring» for videre utvikling av talespråk. Gitt tanken at prelingvistisk utvikling hos spedbarn med Down syndrom er tilnærmet lik typiske barns utvikling, og at den prelingvistisk utvikling er nært knyttet til tidlig språkutvikling, vil en mulig slutning være at tidlig språktilegnelse blant spedbarn med Down syndrom er tilnærmet typisk. Dette er imidlertid ikke tilfelle. De aller fleste barn med Down syndrom viser betydelige forsinkelser, de sier blant annet sitt første ord sent og det tar tid før de setter sammen ord til korte setninger, det til tross for deres nærmest typiske «bblemønstre» (Stoel-Gammon, 2001).

Fonologi og fonetikk: Ulike studier konkluderer med at barn med DS har en spesifikk talevanske (Martin et al., 2009; McDuffie & Abbeduto, 2009; Roberts et al., 2007). De har som ofte både fonetiske vansker og fonologiske vansker. Fonologiske vansker omhandler språklydene og hvordan de danner systemer og mønstre i språket. Hvordan en spesifikk språklyd fungerer i forhold til andre lyder for å formidle mening, og hvordan disse kan kombineres med hverandre (Bjerkan, 2005). Fonetikk handler om fysiske egenskaper ved språklydene. Det er i den fonetiske utviklingen at barnet lærer seg å uttale de ulike lydene i språket, mens fonologisk utvikling handler om å anvende språklydene utfra det spesifikke språkets regler (Ahlsen & Nettelbladt, 2008; Bjerkan & Kristoffersen, 2006). Barn med

fonologiske vansker kan både forveksler lyder og forenkle ordets struktur (Rygfold, 2008). Disse forenklingene, forvekslingene og ombyttingene gir seg uttrykk ved at barnet får et barnslig språk, og at de kan være vanskelig å forstå. Fonologiske og fonetiske vansker blir som regel tydelig da barnet ikke bruker språklydene som forventet. Et viktig skille er at barn med fonologiske vansker ikke nødvendigvis har vansker med å artikulere språklyder, men heller med bruke systemet av lyder som forventet, mens barn med fonetiske vansker har det man kan betegne som rene artikulasjonsvansker (Bjerkan, 2005). Det kan se ut til at de aller fleste barn med DS både har fonologiske vansker og fonetiske vansker. Deres fonetiske vansker knyttes ofte opp mot orale forhold som hemmer barnets artikulasjon, men og hørsel kan være en viktig faktor. Bakgrunn for fonologiske vansker er mer kompliserte, men knyttes opp mot barnets fonologiske bevissthet og auditive korttidsminne. Barnets evner til å rette oppmerksomheten mot språkets og spesielt ordenes, lydmessige eller fonologiske struktur er av stor betydning for fonologisk bevissthet skriver, Lyster and Frost (2008).

Barnets artikulasjon bør imidlertid være av underordnet betydning i forhold til det å forstå og å uttrykke tanker og følelser (Rognhaug & Gornæs, 2008). Fokus for språktrening ovenfor barn med ulike typer utviklingshemning bør være på kommunikasjonsferdigheter og ikke på om lydene uttales korrekt. Likevel, et barn med store fonetiske og fonologiske vansker vil ha en såpass utydelig tale at det vil fremstå og føles som en hinder i kommunikasjon med andre mennesker. Artikulasjonstrening kan derfor, i noen sammenhenger være viktig, men bør ses i sammenheng med barnets helhetlige språkutvikling.

Semantikk: Semantikk er den lingvistiske betegnelsen på språkets innhold og handler om å ha kunnskap om ord, ordkombinasjoner og begrepers betydning (Sveen, 2005a). Semantiske vansker brukes ofte parallelt med det å ha vansker med ordlæring, begrepsoppbygning og ordforråd. Det ser ut til at barnets kunnskap om ord og begreper ikke bare er lite sammenlignet med typisk utviklede barn, men sammenlignet med barn på samme mental alder tydeliggjøres vanskeområdet enda tydeligere. (Mcduffie & Abbeduto, 2009). Tross mangler i det ekspressive ordforråd, anvender og forstår barnet det vokabularet de har på en god måte. Det ser ut til at det reseptive vokabular en styrke i barnas språkprofilen, og da spesielt i ungdomsårene og inn i voksen alder (Martin et al., 2009; Roberts et al., 2007).

Morfologi og syntaks: Syntaks handler om hvordan ord blir satt sammen til ytringer (Tetzchner et al., 2006). Syntaksen beskrives grammatikken på setningsnivå, altså regler for hvordan setninger bygges opp, og hvilke kombinasjoner som er mulig (Sveen, 2005c). Å

tilegne seg avansert syntaks ser ut til å være en særlig utfordring for barn med DS. Den syntaktiske utviklingen er svakere enn forventet ut i fra barnets nonverbale evner og ser ut til å være en større utfordring enn både det reseptive og det ekspressive vokabularet (Martin et al., 2009; Roberts et al., 2007). Tross store individuelle forskjeller vil de fleste barn med DS vil si sitt første ord senere enn typiske utviklede barn (Berglund, Eriksson, & Johansson, 2001; Buckley & Bird, 2001b; Martin et al., 2009; Roberts et al., 2007) og de bruker lengre tid på å sette sammen enkeltord til lengre ytringer. Setningene er ofte kortere, og de har færre ytringer enn barn på samme nonverbale alder (Martin et al., 2009).

Pragmatikk refererer til bruks siden av språket, eller som Sveen (2005b, s. 96) uttrykker det, «pragmatikk er studiet om hvordan kommunikasjonssituasjonen påvirker både bruken og tolkningen av språklige ytringer». I motsetning til fonologi, vokabular og grammatikk har det av flere blitt påpekt at pragmatikk er en relativ styrke hos barn med DS (Buckley, 2000; Martin et al., 2009; Roberts et al., 2007). De bruker de samme kommunikasjonsformene (kommentere, svarer og protestere) som typisk utviklede barn på samme nonverbale nivå gjør. Barn med DS skårer likt, om ikke høyere, enn andre barn med samme nonverbale mental alder når det gjelder kunnskap som å svare adekvat på spørsmål eller å holde samtalen gående. Dette har blitt påpekt av flere, og sannsynligvis henger det sammen med at barn med DS vil være eldre enn barna i sammenligningsstudiene og at deres erfaring bidrar positivt til disse resultatene (Buckley, 2000; Martin et al., 2009). Selv om pragmatikk trekkes frem som en relativ styrke i barnets språkprofil, kommer det frem at de tar mindre initiativ til samtale eller til å utdype samtaleemne enn hva typisk utviklede barn gjør. Barn med DS er sosiale, og det ser ut til at de anvender sine kommunikasjonsevner først og fremst i sosialisering, lek og mindre til å regulere eller styre miljøet og personene rundt seg (Martin et al., 2009).

4 Forskningsprosessen

I dette kapitlet blir det gjort rede for valg som er tatt i forhold til forskningsprosessen. Det blir redegjort for valg av forskningsmetode, og utvalg. Deretter blir arbeidet med og gjennomføring av intervjuene tatt opp, og refleksjoner rundt dette drøftes. Derneft redegjøres det for transkribering og analyseprosessen. Videre drøftes oppgavens reliabilitet og validitet. Avslutningsvis blir etiske betraktninger tatt opp og diskutert.

4.1 Valg av forskningstilnærming og metode

I enhver studie eller undersøkelse er formål og problemstilling avgjørende for forskningstilnærming, og problemstillingen er derfor avgjørende for valg av metode (Gall et al., 2007). Denne undersøkelsens metodevalg ble tatt på bakgrunn av følgende problemstilling;

Hvilke erfaringer har foreldre med Karlstadmodellen?

Ønske var å innhente informasjon som kunne gi meg kunnskap om foreldrenes erfaringer rundt det å bruke Karlstadmodellen. På bakgrunn av egne erfaringer og kunnskap visste jeg at foreldre hadde en sentral rolle i modellen. Det var flere faktorer rundt dette jeg var nysgjerrig på, og som jeg ville få belyst gjennom denne problemstillingen. Jeg ønsket å gå i dybden av fenomenet Karlstadmodellen og hvordan språktrening for barn med språkvansker organiseres innenfor rammen av modellen. Med dette som bakgrunn var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, og et semistrukturert intervju som metode. I kvalitativ forskning er hensikten å få innsikt i informantenes egne meninger, deres intensjoner og holdninger (Befring, 2007; Gall et al., 2007). Hensikten med dette prosjektet var å få kunnskap om og innsikt i hvilke erfaring foreldre til barn med Down syndrom har med Karlstadmodellen, hvilke styrker/svakheter de ser i modellen og hvordan modellen har bidratt i barnets språkutvikling.

4.2 Utvalg

I et kvalitativt forskningsintervju er utvalget viktig og det kan få stor betydning for undersøkelsens resultater (Dalen, 2011). Man bør tidlig i prosjektet ta stilling til hvem informantene er eller skal være og hvor mange informanter det er ønskelig å ha med i studien.

En undersøkelse av denne typen (masteroppgave) vil ha visse restriksjoner i forhold til antall deltagere, først og fremst fordi gjennomføring og bearbeiding av kvalitativ data er tidkrevende prosesser (Gall et al., 2007).

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju 6 informanter, hvorav en skulle være deltager i undersøkelsens prøveintervju. Prosessen med å skaffe informanter startet med at jeg kontaktet Sørlandet kompetansesenter i Kristiansand. Gjennom en kontaktperson der kom jeg i kontakt med aktuelle informanter, som igjen videreformidlet prosjektet til bekjente. Dette betyr at informantene i denne undersøkelsen er «plukket» ut i fra det Befring (2007) beskriver som et kumulativt utvalg, også kalt «snøballmetoden» (Dalen, 2011). Dette betyr at sentrale kontaktpersoner videreformidlet informasjon om prosjektet til personer som de mente kunne være aktuelle informanter.

Utvalgsriterier for informantene i denne undersøkelsen:

1. Foreldre til barn med Down Syndrom
2. Bosatt på Østlandet/Sørlandet
3. Arbeidet helhetlig med modellen, dvs. at både familien og skole/barnehage fulgte/arbeidet etter Karlstadmodellen
4. Har erfaring med nettverksarbeid

Jeg har valgt å bruke et formålstjenlig utvalg som innebærer at det er forsker som avgjør hvem som er aktuelle informanter. Et formålstjenlig utvalg kan være verdifullt fordi utvalget da som regel består av informanter som sitter på rik informasjon rundt undersøkelsens tema Gall et al. (2007). I kvalitativ forskning er det informantene som sitter på informasjon og kunnskap som senere danner grunnlag for analyse og tolkning. Derfor er «gode» informanter ekstra viktig i små studier (Dalen, 2011). Et formålstjenlig utvalg er ikke designet med tanke på å generalisere, men kan være en relevant tilnærming når målet er å få tak i utvalgte personers kunnskap og erfaringer, og hvor det ikke er fokus på at utvalg skal representere en definert befolkning (Gall et al., 2007). Denne undersøkelsen støtter seg til denne tanken, og oppgavens hovedfokus er å beskrive informantenes erfaringer og opplevelser, heller enn å generaliseres.

4.2.1 Opplysninger om utvalget

Jeg endte til slutt opp med 4 informanter, 4 mødre, og en far, det vil si at et av intervjuene ble delvis gjennomført med begge foreldrene til stede. Alle er bosatt på Østlandet og har barn med Down Syndrom mellom 4 og 7 år. Alle informantene oppfyller de tre første kriteriene, et unntak er kriteriet som omhandler nettverk, her er det noe variasjon.

Som tilleggsinformasjon kan det nevnes at alle barna går eller har gått i barnehage og alle har søsken.

Det er noen ulikheter med tanke på hvor lenge barnet har brukt Karlstadmodellen, hva foreldrene har fått tilbud om, eller valgt å ta av kurs, utdanning, og eller veiledning som kan knyttes direkte opp mot Karlstadmodellen. Disse forskjellene får liten betydning i forhold til foreldrenes svar, da tema i denne studien er foreldrenes erfaringer med modellen og ikke deres kunnskap. I de tilfeller hvor forskjellen er tydelig påpekes det.

Når foreldrene snakker om barna bruker de naturligvis barnets navn. Jeg har på grunn av anonymitet valgt å bruke «barnet» eller «hun», dette gjelder også i direkte sitater. Alle barna i denne studien omtales som «hun», uavhengig av barnets egentlige kjønn.

4.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Kvalitativ forskning har ofte en fenomenologisk og/eller hermeneutisk tilnærming (Befring, 2007) og i følge Gall et al. (2007) er kvalitativ forskning sterkt inspirert av en fenomenologisk tankegang. Som fag betraktes hermeneutikk som en metodelære for tolkning og meningsutlegning (Wormnæs, 2011). Fenomenologi handler om å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver, og hvordan informantene selv uttrykker seg i forhold til fenomenet. Målet i den fenomenologiske tilnærmingen er å beskrive informantenes opplevelse og følelser så autentisk som mulig, og at forsker gjennom dette får tilgang til det som betegnes som informantens livsverden. (Befring, 2007; Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2010) En fenomenologisk tilnærming er i denne undersøkelsen relevant, da målet med undersøkelsen er å få tak på et helhetlig bilde knyttet til foreldrenes kunnskaper, tanker, holdninger, og erfaringer knyttet til Karlstadmodellen. I følge Befring (2007) er hermeneutikk læren om fortolkning. Å tolke informantens utsagn, det vil si å plassere eller sette deres forståelse av egen situasjon, inn i et teoretisk perspektiv, er sentralt i hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2010). Det har vært viktig for meg at datamateriell som innhentes beskriver

fenomenet på en slik måte at det kan danne grunnlag for videre tolkning og analyse. I følge Dalen (2011) danner hermeneutikken grunnlaget for kvalitativ forsknings fokus på forståelse og fortolkning. Tilnærmingen har fokus på at fortolkning og fortolkningsprosess bidrar til at man som forsker vil kunne danne seg en helhetlig forståelse av fenomenet man studerer (Befring, 2007; Gall et al., 2007). I denne studien har det vært viktig for meg å få tak i informantenes egne erfaringer, deres tanker og refleksjoner i forhold til eget barn og språktrening. Dette innebærer å forstå og tolke meningen i det som har blitt sagt. Essensen i den hermeneutiske tradisjonen er forskers bevissthet på grunnlaget for fortolkning. Ens egen førforståelse, teoretiske og verdimessige oppfatninger kan i stor grad påvirke egen fortolkningsprosessen. I kvalitativ forskning er det av den grunn ekstra viktig at man bevisstgjør leser på hva som ligger til grunn for analyse og fortolkning, og at det redegjøres for forskers egen førforståelse (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010; Wormnæs, 2011).

4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det overordnede målet i kvalitative forskning er i følge Dalen (2011) å utvikle forståelse av fenomenet man studerer. Kvale and Brinkmann (2010) mener man gjennom intervju kan få innblikk i informantenes livsverden og dermed lettere forstå deres egne perspektiver og situasjoner. I dette ligger det at den kvalitative tilnærming anerkjenner, i større grad enn kvantitative tilnærminger, at erfaring og kunnskap blir til gjennom sosiale prosesser (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010). Gall et al. (2007) skriver at kvalitativ forskning tar utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten er konstruert av deltakerne i den. Kvalitativt intervju er i denne undersøkelsen en relevant tilnærming da ønske var å få innsikt i foreldrenes personlige erfaring og tanker rundt modellen. Jeg mener å det er en relevant tilnærming da det i mine øyne ikke finnes noe fasitsvar på erfaringer. En erfaring er ikke objektiv, men subjektive. I dette ligger det at en erfaring aldri kan være feil eller rett, men at den belyser en persons opplevelse, tanker, ideer og holdninger. Det ville vært vanskelig å få innsikt i foreldres erfaringer på samme måte gjennom et spørreskjema. Dersom dette skulle vært gjort måtte jeg som forsker på forhånd at operasjonalisert ulike erfaringer jeg utfra teori mente var aktuelle, for deretter å ha testet disse. Ved å anvende et spørreskjema ville jeg fått en bredde i resultatene, og muligens hatt større grunnlag for å generalisere. Gjennom intervjuet får jeg imidlertid tak i det nære og personlige som jeg mener ligger i en erfaring.

Selv om jeg er ganske sikker på at kvalitative tilnærmingen var riktig for dette prosjektet, vil det alltid være svakheter ved en metode, og ingen tilnærming er fullkommen.

4.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Det er flere likhetstrekk mellom det semistrukturerte forskningsintervjuet og en vanlig samtale, for eksempel definerer Kvale and Brinkmann (2010) en samtale som: «En muntlig utveksling av observasjoner, meninger og tanker» (s, 325). Denne utype utveksling skjer også i intervjuet, men da vil samtalen ofte ha et asymmetrisk forhold, hvor forsker er den som har oversikt, tar styring og som på forhånd har bestemt tema for samtalen. Et kvalitativt forskningsintervju kan derfor ikke sidestilles med en «vanlig» samtale.

Med utgangspunkt i dette og i litteratur om Karlstadmodellen utarbeidet jeg ulike temaer og spørsmål jeg mente ville belyse oppgavens problemstilling. Gjennom åpne spørsmål som «kan du fortelle litt om», «hvilken rolle tror du» og «på hvilken måte» fikk informantene mulighet til å fortelle fritt om egne erfaringer. Denne type spørsmål kan ofte utløse verbale utsagn, og åpne spørsmålene gir foreldrene anledning til å snakke fritt om egne erfaringer uavhengig av hva som er det riktige svare eller hva de tror er forventet av dem. Ved utarbeiding av intervjuguiden brukte jeg det Dalen (2011) beskriver som «traktprinsippet», hvor de innledende spørsmålene er av en slik art at de oppleves som ufarlige og generelle, og hvor målet er å få informanten til å følge seg vel. Etter noen innledende spørsmål er det ønskelig å spesifisere spørsmålene i retning av intervjuets og problemstillingens kjerne, før man avslutningsvis åpner opp igjen med mer generelle spørsmål. Alle informantene ble stilt de samme spørsmålene, men svarene ble naturligvis ulike, det er derfor liten samsvar mellom oppfølgingsspørsmålene. Gjennom oppfølgingsspørsmål kan man innhente detaljerte beskrivelser (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010), noe som også var tilfelle i denne undersøkelsen (Intervjuguide; se vedlegg 1).

Å konstruere en intervjuguide er en tidkrevende prosess og det krever mye av en uerfaren forsker å lage spørsmål som til sammen vil dekke hele det fenomenet man ønsker å studere. I ettertid ser jeg at intervjuguiden har vært en stor og viktig del av arbeidet.

4.4.2 Gjennomføring av intervju

Informantene fikk informasjon om prosjektet via mail og per telefon. Intervjuene ble deretter avtalt og gjennomført i februar og tidlig mars, 2012. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, men på ulike arenaer avhengig av hva som passet best for informantene, dette utypes ikke med hensyn til anonymitet. Det er imidlertid ingen tydelige tegn på at sted/plassering for intervjuet har hatt innvirkning på resultatet. Det korteste intervjuet er på 59 minutter, mens det lengste er på 1 time og 47 minutter. Flere av intervjuene tok lengre tid enn først antatt, men det er ingen merkbare tegn på at informantene reagerte på dette. Jeg sitter heller igjen med opplevelsen av at de så på intervjuet som interessant og viktig. Som intervjuer opplevde jeg at intervjuets tema engasjerte foreldrene på en slik måte at jeg som intervjuer tidvis fant det vanskelig å stramme inn og styre samtalen mer enn jeg gjorde, noe som kan ha resultert både i at intervjuene ble noe lengre enn forventet, men og at informantene fikk mulighet til å dele av erfaringer jeg ikke var forberedt på å møte.

Før selve intervjusamtalen ble viktig informasjon om prosjektet gjentatt og informanten fikk mulighet til å stille spørsmål om det var noe som virket uklart. Alle mødrene skrev under på informert samtykke. Det var viktig for meg å være sikker på at informanten hadde forstått hva intervjuet handlet om og hvilke rettigheter de som informanter hadde. Det ble informert om at intervjuet ble tatt opp på en mp3 opptaker, og at dette skulle transkriberes (Se vedlegg 2). Lydopptak bidro til at jeg ikke trengte å skrive noe særlig under selve intervjuet. Dermed kunne jeg rette alt fokus mot informanten, noe som blant annet bidro til at det ble en fin flyt i alle samtalene. Gall et al. (2007) mener at lydopptak er viktig fordi det kan minske faren for at forsker gjør en ubevisst utvelgning av data som støtter egne antagelser.

Det er flere hensyn å ta i en intervjusituasjon. Blant annet er det viktig at situasjonen oppleves som trygg for informanten. Som forsker ønsker man å legge til rette for et klima som oppfordrer informanten til å fortelle og målet er informasjonsrike beretninger (Dalen, 2011). Jeg forsøkte å bidra til dette ved å vise interesse ved å lytte til det som ble sagt, holde blikkontakt, gi nonverbal respons og muntlige tilbakemeldinger på informantens utsagn. Alt dette har vært viktig for meg, og i ettertid ser jeg spesielt godt at det å gi informantene nok tid har vært avgjørende. I tillegg opplevde jeg min egen interesse og engasjement rundt tema som positivt for informantene, og at vi sammen skapte et klima som åpnet opp for gode samtaler og dermed også rike beskrivelser.

På grunn av for få informanter fikk jeg ikke mulighet til å foreta et prøveintervju. Jeg ønsket ikke å bruke enn av de fire informantene til dette formålet. Jeg valgte istedenfor å få veiledning på intervjuguiden, tips og råd fra medstudenter som allerede hadde gjennomført intervjuer, og det tekniske utstyr ble testet på samboer. At jeg satt meg grundig inn i intervjuguiden min, var noe jeg opplevde som nyttig i flere av intervjuene. Blant annet bidro det til at jeg kunne stille spørsmålene forholdsvis uavhengig av intervjuguiden, men med utgangspunkt i temaer som informanten tok opp. I ettertid ser jeg at et prøveintervju sannsynligvis ville ført til endringer av intervjuguiden. Jeg ser for eksempel at et par av spørsmålene overlapper hverandre i for stor grad, noe som kunne vært oppdaget ved et eventuelt prøveintervju. Blant annet overlapper spørsmålene «*Kan du huske hva det var som var utslagsgivende for at dere valgte å gå for Karlstadmodellen?*» og «*Har du tenkt over hva det er med Karlstadmodellen som appellerer til deg som Mor?*». Overlappingen av svar kan henge sammen med at det er lenge siden foreldrene tok dette valget. Det er en mulighet for at foreldrene ikke husker eller er bevisst på hva som faktisk var utslagsgivende på daværende tidspunktet, noe som kan medføre at de svarer det som er viktig på nåværende tidspunkt. Det kan også henge sammen med at det som var viktig den gangen fortsatt er det, noe som medfører forholdsvis like svar.

4.5 Organisering og bearbeiding av data

Begrepet metode betyr ifølge Kvale and Brinkmann (2010) «veien til målet». Dette er den delen av undersøkelsen hvor innsamlet data får mening og hvor man ser at de valgene man har tatt i forhold til forskningstilnærming får betydning for oppgavens resultater.

4.5.1 Transkripsjon

Transkribering er den prosessen der datamaterialet går fra å være en samtale (lydfil) til tekst (skrevne ord) (Kvale & Brinkmann, 2010). Å transkribere innebærer å klargjøre og systematisere datamaterialet slik at det er bedre egnet for analyse og det er en god måte for forsker å bli kjent med datamaterialet. Jeg transkribert dagen etter intervjuet fant sted, siden de fleste av intervjuene fant sted på kveldstid. Jeg opplevde at transkriberingen ble en del av tolkning og kodingsprosessen gjennom de refleksjoner som ble satt i gang. Etter at opptaket var ferdig transkribert lyttet jeg gjennom lydfilen samtidig som jeg leste korreksjon på teksten. Det er svært få ting som er utelatt og jeg mener derfor at den transkriberte teksten

gjenspeiler intervjuet på en god måte. Det som eventuelt er utelatt fra transkripsjonen er samtale med barnet, eller andre i husstanden, dette ble kun notert som forstyrrelser. Jeg har også utelatt noen historier som omhandlet andre familier eller barn som informantene fortalte om for å belyse en situasjon, men som ikke handlet om egne erfaringer.

Jeg tok personlige notater rett etter hvert av intervjuene, disse har blitt samlet som memos i Nvivo. Egne memos har vært gode å støtte seg til i ettertid. Gjennom slike notater har jeg fått dokumentert mine første tanker om informantene, og det er interessant å se at mange av tankene jeg hadde da, i stor grad er forenelig med det som har kommet frem gjennom analyse og tolkning. Dalen skriver at memos inngår som en del av den kvalitative analysen.

4.5.2 Analyse

Analyse og bearbeiding av datamateriell er i denne undersøkelsen inspirert av Grounded Theory. Dette innebærer at man fremfor å teste eksisterende teori, ønsker å grunde theory ved å utlede ny teori gjennom eget datamateriell (Corbin & Strauss, 2008). I følge Dalen (2011) er dette en egnet innfallsvinkel for tolkning og analyse av kvalitative intervjuer, fordi man tar utgangspunkt i eget datamaterialet, og dermed informantenes egne oppfatninger og perspektiver. Gjennom kodingsprosessen av den transkriberte teksten blir analytiske begreper og kategorier til (Dalen, 2011).

Det finnes ingen fasit på hvordan analyse av kvalitative intervjutekster bør foregå. Dette trenger ikke nødvendigvis å være negativt, da ønsket om å bruke en spesifikk metode slik man gjør i kvantitative studier, kan medføre at analysefokuset blir på teknikker og reliabilitet, og mindre fokus på kunnskap og validitet (Kvale & Brinkmann, 2010). Selv om det ikke foreligger noe fasit på analyse av kvalitative data er en vanlig fremgangsmåte å lese gjennom alle transkripsjonene, gjerne flere ganger, for deretter å merke utdrag som har med bestemte temaer å gjøre (Corbin & Strauss, 2008; Dalen, 2011; Gall et al., 2007). Denne tilnærmingen til analyse brukte også jeg i denne studien. Jeg valgt å anvende dataprogrammet Nivo som støtte i analyseprosessen. Programmet ble benyttet som et hjelpemiddel i organiseringen av data, og som arkiv for memos, logg og fremdriftsplan. Dataprogrammet var til stor hjelp da jeg skulle systematisere intervjumaterialet.

Etter å ha transkribert lydopptakene satt jeg igjen med mange sider datamateriale som skulle bearbeides og analyseres. Selv om noen relevante temaer og kategoriene allerede lå i

intervjuguiden, ble det nødvendig og viktig for meg å bruke god tid på å bearbeide og kode hele datamaterialet. Dette ble all hovedsak gjort i Nvivo. I dette programmet kan man lage såkalte noder. Å node kan sammenlignes med å kode. I denne fasen knyttes ett eller flere nøkkelord til ulike tekstavsnitt. Det å samle utdrag fra transkripsjonene i ulike koder har bidratt til å skape struktur og overblikk over data. Gjennom analyseprosessen dukket det stadig opp flere kategorier og temaer som ble bearbeidet og kategorisert. Temaer ble og forkastet da de ikke var aktuelle i forhold til undersøkelsens problemstilling. For eksempel ble kategorien «sykdom» forkastet, mens kategorien «tegn» ble utdypet og konkretisert ved at underkategoriene «tegn i bhg», «tegn i skole», «tegn hjemme» og «utfordringer med tegn» ble laget.

Med utgangspunkt i Grounded theory står datainnsmaling, analyse og utvikling av teori i et nært forhold til hverandre. Jeg har vært opptatt å finne fellestrekk, se paralleller og mening i det informantene forteller. Det har vært viktig å analysere det foreldrene forteller av historier og det de gir av praktiske eksempler, disse har i mange tilfeller vært rike informasjonskilder. Et eksempel på dette er en mor som forteller en historie om hvordan det første møte med en ansatt i Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) var, hva den ansatte sa, hvordan de oppførte seg, hva foreldrene satt igjen med etter møte og hva som ble møtes utfall. Denne historien er et godt bilde på noe en mor forteller når det hun egentlig, i mine øyne, mente å formidle var viktigheten av å gå inn i samarbeidet med likeverd, engasjement, håp og forventninger.

De endelige resultat av analyse ble 2 hovedkategorier, med tilhørende underkategorier. Disse er:

1: Samarbeid og kunnskap

Likeverdig samarbeid

Empowerment

Kunnskap om språk

2: Spesialpedagogiske verktøy

Språktrening med Karlstadmodellen

Bruk av tegn

Ganeplate i språktreningen

Dette er temaer jeg har kommet frem til gjennom grundig koding og analyse. Gjennom dette arbeidet mener jeg å få belyst de mest sentrale faktorer rundt foreldrenes erfaringer. Dette blir videre presentert og drøftet i kapittel 5.

4.6 Vurdering av reliabilitet og validitet

Uansett metodevalg kan det være en utfordring å tydeliggjøre metodiske og analytiske valg. I kvalitative undersøkelser er det i følge Andenæs (2000) nettopp disse beskrivelsene som bidrar til videre diskusjon og analyse, og som vil være avgjørende i spørsmål knyttet til analysens troverdighet.

Reliabilitet

Forskningens konsistens og pålitelighet beskrives som reliabilitet. Intra- og intersubjektiv reliabilitet sier noe om et resultat kan gjentas på andre tidspunkt og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2010). Reliabilitetsbestrebelsen i kvalitativ forskning går ut på at man som forsker arbeider så reflektert og etterrettelig som mulig for slik å skape pålitelig data (Andenæs, 2000). I kvalitative studier må forsker redegjøre for og drøfte hvordan ulike faktorer ved undersøkelsen som kan ha påvirket utfallet. Det er gjennom disse beskrivelsene at undersøkelsens reliabilitet kan styrkes. Dersom hele forskningsprosessen er godt beskrevet, vil det være lettere for utenforstående å etterprøve studien, men kanskje aller viktigst vil man kunne vurdere resultatenes troverdighet (Befring, 2007; Kvale & Brinkmann, 2010).

Det har vært viktig for meg å ha en åpen og grundig beskrivelse av forskningsprosessen da jeg vet at dette er med på å styrke reliabiliteten i undersøkelsen. I kvalitative studier må det tas stilling til reliabilitet i alle fasene av prosjektet, både i forberedelsesfasen, i gjennomføring, i analyse og tolkning (Andenæs, 2000; Kvale & Brinkmann, 2010). Man må være tydelig på hvordan intervjuguiden er utviklet, hvilke spørsmål man stiller og hvilket fokus intervjuguiden har. I kvalitative intervjustudier er forskeren selv en del av måleinstrumentet, og kan på den måten påvirke resultatene gjennom hele forskningsprosessen. Det er derfor nødvendig å redegjøre for undersøkelsens reliabilitet gjennom beskrivelser og dokumentasjon av forskningsprosessen. I denne undersøkelsen er det i tillegg til det som fremkommer i dette avsnitt redegjort for intervjuguiden og organisering/analyse av data i avsnitt. 4.4 og 4.5.

Transkriberingsprosessen er en prosess som vil kunne påvirke undersøkelsens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2010). Det vil automatisk skje noe med materialet når det forvandles fra menneskelig tale til skrevne ord. Det var, som tidligere nevnt, viktig for meg å være nøyaktig i denne prosessen og svært få utsagn som er utelatt i transkripsjonen. Ved andre

gjennomlesing ble jeg bevisst på tegnsetting og merket meg at jeg ikke hadde vært presis nok i forhold til utropstegn, spørsmålstegn, komma og lignende. Det er overraskende hvor mye et komma eller en pause kan gjøre med en tekst, og jeg så derfor at det var nødvendig med en siste gjennomlesing og korrigerer av den transkriberte teksten.

Som påpekt ovenfor er forsker en del av måleinstrumentet. I ettertid ser jeg at jeg sannsynligvis er blitt påvirket av at jeg kort tid før intervjuene fant sted fikk mulighet til å delta på et to dagers seminar i regi av IAKM (International Association for the Karlstad Model). Her fikk jeg innsikt i sider ved modellen jeg ikke tidligere hadde tenkt på som sentralt. Selv om intervjuguiden var ferdig utviklet før seminaret stiller jeg spørsmål ved enkelte av mine oppfølgingsspørsmål. Jeg er sannsynligvis blitt påvirket av den kunnskapen og innsikten jeg tilegnet meg på dette seminaret. Sett i etterkant kan dette ha innvirkning på datainnsamlingen da jeg som intervjuer har hatt mer fokus på enkelte sider ved modellen. Noe som kan innebære at informasjon har gått tapt. På den andre siden kan den kunnskapen og innsikten jeg tilegnet meg ha påvirket intervjuet positivt. På grunn av dette kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål som resulterte i beskrivelser utover hva jeg ellers ville ha fått. Personlig opplever jeg seminaret som en fordel for datainnsamlingen. Gjennom seminaret ble modellens verdigrunnlag og holdninger tydeligere for meg. Jeg ble mer bevisst på hvilken rolle språk har i inkludering og anerkjennelse av utviklingshemmede barn, og hvordan språk er avgjørende for å bli sett på som likeverdig deltager. Ved gjennomlesing av transkribert tekst oppdaget jeg, at jeg som intervjuer har stilt flere oppfølgingsspørsmål og bidratt mer i samtale når dette var tema, noe som kan ha påvirket datamaterialet. Jeg ble tidlig i prosessen oppmerksom på denne mulige skjevheten og har forholdt meg til dette underveis.

I denne sammenheng er det nødvendig å nevne egen førforståelse eller erfaringsbakgrunn. Dette er et sentralt tema både i forhold til reliabilitet og validitet, men det kan også få konsekvenser for hvordan forsker tolker og analyserer datamaterialet. I følge Wormnæs (2011) er all forståelse bestemt av en førforståelse, og førforståelse er basert på de erfaringer man har med seg inn i studien. Slik jeg ser det er min førforståelse først og fremst teori preget, da jeg verken har et personlig forhold til barn med Down syndrom eller med Karlstadmodellen.

Validitet

I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2010) og om de resultatene forsker er kommet frem til er gyldige. I følge Maxwell (1992) er ikke en spesiell metode valid eller invalid i seg selv. Det det kommer an på, og som forsker må stille spørsmålstegn ved, er hvilke formål undersøkelsen har, og hvorfor metoden er valgt. Validitet handler om å kontrollere, teoretisere, stille spørsmål og diskutere (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er en viss fare for at man som forsker kan bli fristet til å være selektiv under innsamlingen av data, for eksempel på bakgrunn av egen førforståelse, kunnskap og oppfatninger rundt det tema som studeres. Dette kan føre til at resultatene forteller oss mer om hva forskeren selv synes er viktig, enn om undersøkelsen faktisk måler det den er utviklet for å måle (Kvale & Brinkmann, 2010).

Maxwell (1992) viser til fem typer validitet i kvalitativ forskning, men fremhever tre typer han mener er svært viktige for å vurdere kvalitative undersøkelsers validitet, disse er deskriptiv, fortolkende, og teoretisk validitet.

Deskriptiv validitet handler om i hvilken grad forsker gjør rede for sin metodiske tilnærming. For å sikre deskriptiv validitet må det redegjøres for hvordan datamaterialet er samlet inn, hvordan det er dokumentert og hvordan materialet er tilrettelagt for tolkning og analyse (Maxwell, 1992). Jeg har i denne oppgaven og da først og fremst gjennom metodekapitlet etterstrebet gjennomsluttede eller transparente beskrivelser, da jeg vet det er en viktig del når man vurderer validitet i kvalitative studier. Jeg har blant annet beskrevet valg knyttet til metodisk tilnærming, selve intervjusituasjonen, og jeg har redegjort for hvordan jeg har organisert og klargjort data for analyse (Se kapittel: 4).

Tolknings validitet er sentralt i kvalitative undersøkelser. I kvalitative prosjekter ønsker man å finne indre sammenhenger i datamaterialet, og gjennom en tolkningsprosess utvikles en dypere forståelse av det fenomenet man studerer. Utgangspunktet for vurdering av tolkningsvaliditet er knyttet til informantenes utsagn slik de ble dokumentert av forskeren under intervjuet (Dalen, 2011). Ifølge Maxwell (1992) er det i vurdering av tolkningsvaliditet viktig å få frem hvordan forskeren tolker det informanten har sagt, hvordan ulike kategorier er blitt til og hvilke prosesser som har blitt brukt i dette arbeidet. Når forskeren tolker er det alltid en sjanse for å tolke uttalelser feil, da mye kan oppfattes ulikt. På denne måten kan forskeren lage et problem av noe som ikke finnes. En hjelp til å hindre dette kan ifølge Dalen

(2011) være at det foreligger rike, valide og solide beskrivelser fra informantene. I denne undersøkelsen ønsket jeg å legge til rette for dette gjennom åpne spørsmål. På den måten fikk informantene fortelle fritt, før jeg eventuelt stilte oppfølgingsspørsmål. Få å sikre en så god tolkning som mulig har jeg stilt oppklarende spørsmål og foretatt oppsummeringer i løpet av intervjuene. Det ble avtalt med informantene, at jeg kunne ringe eller sende e-post, hvis det var noe jeg ikke forstod under transkriberingen. Dette ble ikke gjort da jeg opplevde at datamaterialet var detaljert nok. Som støtte i analysen og tolkningen prosessen ble memos bruk. Jeg har hatt fokus på å beskrive hvordan jeg har gått frem i analyseprosessen. (se avsnitt 4.5.2.)

Teoretisk validitet handler om at forskeren vurderer om resultatene i datamaterialet gir en teoretisk forståelse av fenomenene som undersøkelsen omfatter. Er det sammenheng mellom teori og datamaterialet vil teoretisk validitet bli styrket. Det er også vesentlig at teorien som er lest og brukt i utarbeidelse av intervjuguiden er relevant (Maxwell, 1992). For å sikre teoretisk validitet er jeg bevisst valg av teori, egen forforståelse og egen fremgangsmåte i analyseprosessen er synliggjort. Det er forholdsvis stor overensstemmelse mellom teorien og datamaterialet, hvilket er med å styrke den teoretiske validiteten. En trussel mot teoretisk validitet kan imidlertid være at det under analyseprosessen er noe informasjon som er gått tapt (Kvale & Brinkmann, 2010). Som tidligere nevnt var jeg svært nøyaktig i transkribering og jeg kodet alle intervjuene fra start til slutt. Dette mener jeg har bidratt til at lite informasjon har blitt borte i prosessen.

Mange vil forkaste tanken om at små kvalitative studier er generaliserbare. Om studiens resultater kan gjelde for andre enn de som faktisk har deltatt er et sentralt spørsmål i alle kvalitative studier (Andenæs, 2000; Kvale & Brinkmann, 2010). Andenæs (2000) mener kvalitative studier med sine gjennomgående små utvalg har stått ovenfor et generaliseringsproblem. Hun argumenterer imidlertid for at kvalitative studier har overføringsverdi. Det påpekes at man i validitetsdiskusjonen ikke bare kan ta stilling til *hvor* resultatene kommer fra, men også *hvor* de skal *hen*. Altså, hvem som er mottaker av undersøkelsens resultater og hvem resultatene kan være nyttige for. Da jeg begynte på dette prosjektet var ikke mitt hovedmål å generalisere undersøkelsens resultater til alle foreldre som bruker Karlstadmodellen. I ettertid ser jeg at resultatene sannsynligvis kan være nyttige for flere enn meg selv, og de fire informantene. Som resultatene senere vil vise, er foreldrene svært positive til Karlstadmodellen, og jeg vil anta at disse resultatene kan være verdifulle for

andre foreldre som har vurder å ta i bruk Karlstadmodellen, men også for de som allerede bruker modellen. Jeg sier ikke at undersøkelsen er generaliserbar, men det jeg mener og tror er at undersøkelsen kan være av interesse for andre som er opptatt av språktrening og som er interessert i Karlstadmodellen.

4.7 Etiske refleksjoner

I dette prosjektet går jeg som student inn i en ny og forholdsvis ukjent forskerrolle. Gjennom oppgavens problemstilling velger jeg å utforske andre menneskers holdninger, følelser, opplevelser og erfaringer knyttet til det kjæreste de har, nemlig sitt eget barn. Selv om studiens hovedfokus var på Karlstadmodellen og foreldrenes erfaringer i forhold til språktreningen, ser jeg at alle mødrene trekker frem tanker og følelser som stikker dypere enn generell språktrening. Sannsynligvis henger dette sammen med at språk ikke kan ses på som et isolert lingvistisk fenomen, men og fordi Karlstadmodellen omfatter mer enn den spesifikke treningen. Det er disse erfaringene og tankene jeg søker å formidle i denne oppgaven.

Kvale and Brinkmann (2010) presenterer det de betegner som et etisk dilemma. De beskriver en spenning mellom det vitenskapelige og det etiske, og hvilket ansvar som ligger i bruk av kvalitativt forskningsintervju. På den ene siden ønsker man å være så dyptgående og utforskende som mulig, noe som innebærer en risiko for å krenke informanten. På den andre siden ønsker man å respektere informanten så mye som mulig. Konsekvensen av dette kan bli at man som forsker bare skrapper fenomenets overflate, noe som vil få innvirkning på undersøkelsens resultater (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette dilemmaet er særlig viktig å ta hensyn til i studier som omhandler nære og personlige temaer. Å skape et komfortabelt miljø og en trygg ramme er viktig i det kvalitative intervjuet, men det har i litteraturen blitt påpekt at man skal være forsiktig så man ikke går inn i et såkalt «falskt vennskap», noe som innebærer at rammen for samtalen blir så nær at informantene forteller ting de senere vil kunne angre på. Dette vil være en uetisk måte å innhente informasjon på (Kvale & Brinkmann, 2010). Slik jeg ser det dukket det ikke opp temaer eller spørsmål underveis i intervjusamtalene som vil kunne oppfattes som for nære eller for personlige, selv om noen av foreldrene åpnet seg mer opp på noen områder enn jeg hadde forestilt meg på forhånd. Jeg opplever det ikke som at det var jeg som forsker som «dro» dette ut av informantene, med at dette var erfaringer de selv ønsket å dele.

I denne studien må jeg ta stilling til at oppgaven i stor grad handler om barna. Foreldrene deler erfaring som handler om barnets læring og utvikling. De har delt nære og detaljerte beskrivelser både om barnets sykdom, venner, familien og egne tanker og refleksjoner rundt barnets fremtid. I denne sammenheng er barnet en tredjeperson som jeg som forsker må ta stilling til og behandle med respekt. Jeg har bevisst valgt å ikke ta med faktorer som vedgår barnets helse, eller typiske trekk ved barnets familie da jeg opplever det som nært og personlig. Å dele denne type informasjonen kunne ha truet informantenes anonymitet. Denne informasjonen var heller ikke spesielt relevante for oppgavens problemstilling.

Etiske retningslinje må følges, og dette dreier seg i stor grad om hva forskeren må gjøre. Det er en forskers oppgave å informere informantene om prosjektet generelt og påpekte studiens konfidensialitet. Videre må fritt samtykke innhentes, noe som betyr at intervjupersonen gir sitt samtykke uten press. Studier av denne typen skal meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD, 2012). Deltagerne skal ha mottatt informasjon om studiens hensikt, og hva det medfører å stille opp som informant (NESH, 2006). I denne undersøkelsen mottok mødrene informasjon om prosjektets innhold og formål både via mail og over telefon. Viktige momenter ble gjentatt før intervjuet startet. Alle informantene skrev under på informert samtykke.

Jeg har i dette prosjektet forholdt meg til (NESH, 2006) sine retningslinjer. Jeg har innhentet tillatelse fra NSD (2012) før intervjuundersøkelsen ble satt i gang. Søknaden ble sendt inn i desember 2011 og godkjent i januar 2012 (Se vedlegg 3).

5 Presentasjon og drøfting av funn

Dette kapitlet presenterer undersøkelsens hovedfunn. De ulike kategorier er blitt til gjennom koding, kategorisering og strukturering av den transkriberte teksten. Dette har vært en lang prosess og det har vært utfordrende å løfte samtalen opp på et teoretisk nivå. I etterarbeidet dannet jeg meg et bilde av foreldrenes opplevelser og erfaringer, for videre å knytte dette til teoretiske begreper og teorier. Jeg mener dette vil belyse foreldrenes erfaringer, opplevelser, tanker og holdninger om Karlstadmodellen på en god måte.

Gjennom kodingsprosessen, tolkning og analyse er to hovedkategorier blitt til. Disse presenteres i to separate avsnitt.

- Avsnitt 5.1: *Samarbeid og kunnskap*. Gjennom Karlstadmodellen har informantene etablert et godt samarbeid, noen via nettverkstanken til Karlstadmodellen, andre via tradisjonelle ansvarsgrupper. Foreldrene har erfart at Karlstadmodellen er en viktig kilde til kunnskap og de opplever at modellen har vært sentralt i prosessen rundt det å forstå språkets betydning, og hvilken rolle de som foreldre har i eget barns språkutvikling.
- Avsnitt 5.2: *Karlstadmodellen som et spesialpedagogisk verktøy*, tar for seg hvilke erfaringer foreldre har med Karlstadmodellen som en praktisk modell. Funn knyttet til den praktiske siden ved modellen presenteres og hvilke erfaringer foreldrene har med arbeidet drøftes.

Foreldrenes utsagn er viktige og jeg har valgt å la deres stemmer få god plass i denne delen av oppgaven, og da først og fremst i form av sitater. I de tilfeller hvor informantene er samstemte i sine svar har jeg valgt å presentere de sitater som jeg mener gir leser best innsikt og som er mest representative. Noen av sitatene er så innholdsrike at de nærmest taler for seg selv. Likevel vil deler av datamaterialet bli belyst ved hjelp av teori og drøfting. Dette er først og fremst gjort der jeg ser at det er en sammenheng mellom egne funn og oppgavens teoretiske redegjørelse.

5.1 Samarbeid og kunnskap.

Den første hovedkategorien og de tre underkategoriene som presenteres her er basert på funn som sier noe om at informantene samarbeider tett med pedagogiske instanser, at de har inngående kunnskap om barnets språktrening, og foreldrenes oppfatning av egen rolle. Slik jeg ser det går denne kunnskapen utover det man skulle kunne forvente. Dette kan tolkes dithen at foreldrene har vært gjennom en læringsprosess. Dette er i seg selv interessante funn, spesielt med tanke på å anbefale modellen til andre foreldre. I en spesialpedagogisk sammenheng er det imidlertid relevant å diskutere i hvor stor grad dette har påvirket barnets språkutvikling. Kategoriene som er utviklet tar utgangspunkt i konkrete utsagn fra informantene, men de er og et resultat av faktorer som stikker seg frem som spesielt viktige gjennom analyse av datamaterialet i sin helhet. Det er glidende overganger mellom de tre underpunktene, jeg har likevel, for strukturens skyld valgt å presentere de hver for seg.

5.1.1 Likeverdig samarbeid

Ingen planlegger å få et barn med Down Syndrom (DS), og for mange fører dette til at de må ta valg og beslutninger de egentlig ikke føler seg kompetente nok til å ta. Som oftest innleder disse foreldre et livslangt avhengighetsforhold til offentlige instanser, og de må forholde seg både til medisinske og pedagogiske spørsmål. Fagfolks interesse, velvilje, kunnskap og ferdigheter vil i stor grad kunne påvirke familiens liv (Sætersdal et al., 2008). I Norge har vi forholdsvis lang tradisjon for å etablere ansvarsgruppe rundt barnet og barnets familie, disse gruppene danner som regel grunnlaget for det tverrfaglige samarbeidet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2009, NOU:22). Som tidligere nevnt presenterer Karlstadmodellen nettverk som et alternativ, eventuelt supplement til dette. Avsnittet handler ikke om den praktiske siden ved det å arbeide i nettverk eller ansvarsgruppe, men om hva foreldre mener har vært viktige for å etablere og holde ved like et likeverdig samarbeid med pedagogiske instanser, og hvilken rolle Karlstadmodellen har hatt i dette arbeidet. Det vil ikke bli presentert hvem av informantene som arbeider i nettverk slik det presenteres i Karlstadmodellen og hvem som arbeider i mer tradisjonelle ansvarsgrupper. Valget er først og fremst tatt for å ivareta informantenes anonymitet. Jeg vil flere steder bruke begrepet «samarbeidsgruppe» uavhengig om foreldrene arbeider i nettverk eller ansvarsgrupper. Dette kan jeg gjøre fordi det uavhengig av samarbeidsform ser ut til at foreldrene har satt sitt preg på samarbeidet, men og fordi det er de ulike faktorer innad i det tverrfaglige samarbeidet som

er viktig og ikke hva man kaller det. Målet er å belyse foreldrenes erfaringer og få innsikt i hvordan modellen har påvirket samarbeidet.

Likeverdig samarbeid handler om å finne balansen mellom ulike eksperter, i dette tilfelle fagekspertene versus foreldreksperter. Selv om samarbeid mellom fagpersoner og foreldre ofte vil ha preg av rådgivning, er det viktig å være bevisst de ulike deltagernes roller i samarbeidsgruppen (Lassen, 2008)

«Det at vi blir ansvarlig gjort og ikke blir satt på sidelinjen i språktreningen, det er viktig, i hvert fall for oss»

Nettevekstanken som Karlstadmodellen presenterer er inspirert av empowerment tanken. Et samarbeid etter empowerment tradisjonen er annerledes enn et typisk rådsøker-rådgiver forhold (Sætersdal et al., 2008). For å få til et likeverdig samarbeid må man være tydelig på hvilket syn man har om hverandre, hvilke ressurser de enkelte sitter på og hvem som har ansvar for de ulike delene av opplæringen. Dersom fagpersoner ser på foreldrene som inkompetente og følelsesstyrte og dersom foreldrene opplever fagpersoner som en kald og upersonlig instans er det lite sannsynlig at et likeverdig samarbeid skal finne sted.

Og det har de jo sagt til meg, “du er jo en krevende forelder”, men da har helsesøster slått hardt ned, og sagt at sånne karakteristikk opererer vi faktisk ikke med her i ansvarsgruppa, her er vi likeverdige samarbeidspartnere.

Det familiesentrerte samarbeidet som presenteres av Dunst (2002) sammenfaller med Karlstadmodellens visjoner, og modellens fokus på å legge til rette for et likeverdig samarbeid. Familien skal være aktivt involverte og fagpersoner skal legge til rette for at familien får dele av sin kunnskap og sine erfaringer. Selv om alle informantene i denne studien forteller om utfordringer i samarbeidet, både i forholdt til enkeltpersoner og med systemet i sin helhet, uttrykker de at likeverdig samarbeid er og har vært en viktig del av opplegget rundt barnets språktrening. I samarbeidet blir det ifølge foreldrene lett gjennomskuelig hvilke holdninger de ulike deltagerne har til barnet, og hvilke tanker og visjoner de har i forhold til tiltak og foreldresamarbeid. En av informantene forteller at hun ser på barnet med andre øyne enn hva fagfolkene gjør. Mødrene ser det kompetente barnet, og i deres øyne er barnet en som kan, som vil, som ønsker og som har krav på utfordringer og mestringsfølelse på linje med andre barn. Disse holdningene mener en av mødrene at, «bare er der» i alle foreldre, og at grunnleggende humanetiske holdningene til barnet ligger latent i dem på en annen måte enn hos fagpersoner. Dette betyr ikke at fagpersoner ikke møter barnet

med likeverd og respekt, men denne mammaen opplever at fagpersoner ser på barnet på en annen måte enn hva hun selv gjør, og spesielt med tanke på hvilke forventninger og krav som settes til barnet.

Mor: En side ved modellen som jeg synes er viktig er hvordan man ser på barnet, det verdigrunnlaget som ligger der. At «barnet» er en person med rettigheter og verdighet på lik linje med andre barn(.....) det er viktig.

Intervjuer: Men tror du, at du hadde klart å se eller forstå dette selv om du ikke hadde hatt så mye erfaring med Karlstadmodellen som det du har?(.....)

Mor: Jeg tror faktisk at det er noe av det foreldrene klarer å se, og som kanskje ikke fagfolkene ser. Vi ser det kompetente barnet og det er det som gir veldig gjenklang og som gjør at mange foreldre finner seg hjemme i modellen, men som kanskje er mer fremmed for en del fagfolk, eller...ehh.. at de har en sånn profesjonell brille på.

Som mor oppleves dette som viktig, ikke bare for samarbeidets skyld, men først og fremst med tanke på hvilke forventninger og krav barnet møter i sin hverdag. Foreldrene gir uttrykk for at modellens verdigrunnlag, holdninger og visjoner er tiltalende og «snakker» til dem som foreldre. Dette har i følge flere av mødrene vært viktige diskusjoner å ta i samarbeidsgruppen, og gjennom disse samtale har de bevisstgjort alle rundt barnet på hvilke holdninger, forventninger og krav de ønsker at deres barn skal bli møtt med. Flere av mødrene deler dette synet, men det ser ut til å være en erfaring det er vanskelig å sette ord på. Disse tankene, erfaringene og opplevelsene kommer imidlertid tydelig frem gjennom ulike historier. Mødrene forteller om ulike fagfolks uttalelser, eller situasjoner som tydeliggjør hvilke forventninger de har til utviklingshemmede barnet. Utsagnet nedenfor gjenspeiler en av mødrenes erfaringer, og hvordan man på et tidlig tidspunkt hadde svært ulike visjoner, holdninger og tanker om det utviklingshemmede barnets fremtid.

Når «barnet» var 3 mnd sa en fra PPT at vi måtte vite hva vi gjorde mot henne når vi lærte henne å snakke ordentlig, altså å ha ambisjoner om å ha et fullverdig språk på linje med andre, som vi sa at vi hadde. For da ville «hun», i følge dem, bli klar over egen utviklingshemning og det ville bli sårt og leit for henne.

Dette utsagnet strider på sett og vis imot alt det familiesentrerte samarbeid står for. Fokuset bør være på hvordan fagfolk på best mulig måte kan utnytte foreldrene unike posisjon, heller enn å påpeke problemer eller hinder. For at dette skal være mulig etterstreber man i det familiesentrert samarbeid individuelle og fleksible løsninger, og verdighet og respekt innad i samarbeidsgruppen (Lindsay & Dockrell, 2004). Flere av foreldrene forteller at de har gått flere runder med ulik fagpersoner for å få etablert det samarbeidet de har nå, og at det tar tid å

skape et godt samarbeidsklima. Bø (2002) skriver at felles aktivitet, informasjon og kunnskap er viktige elementer i et godt samarbeid og påpeker at dette ikke er gjort i en håndvending. Informantene gir uttrykk for at de har «stått på» for å få ulike faggrupper til å se det samme som de selv ser, og at det til tider har vært uklart for samarbeidsgruppen hva hovedfokus for språktreningen skal være. Foreldrene erfarer at dette arbeidet til tider er krevende og at det har tatt lang tid. Men påpeker allikevel at det har vært viktig for at samarbeidet med fagpersoner skal fungere optimalt. Dette belyser utsagnet nedenfor, hvor en mor påpeker at tanken kanskje er på grensen til utopisk, utopisk betyr imidlertid ikke uviktig.

Jeg tenker at Karlstadmodellen bidrar med eller til..ehh..at vi skal møte hverandre med likeverd og respekt. Det er veldig krevende, fra alle hold. Og kanskje litt utopisk, men.. det er fortsatt like viktig.

Foreldrenes engasjement og interesse for å ha en sentral rolle i samarbeidet kan henge sammen med studiens utvalg. Eller det kan si noe om hvordan erfaringer og kunnskap bidrar til engasjement og interesse.

En viktig del av Karlstadmodellen er at foreldrene blir en ressurs og at foreldrene får delta på lik linje som fagfolkene.Ehh..men det er kanskje den største utfordringa også.

Foreldrene gir uttrykk for at likeverdigsamarbeid handler om å bli sett på som en ressurs, og at fagfolk verdsetter kunnskapen de som foreldre har om eget barn. Dette er grunnleggende ideer i Karlstadmodellen og gjenspeiler modellens tro på foreldrenes kompetanse og kunnskap. Det er viktig at samarbeidsgruppen er positive til og anerkjenner foreldrenes rolle og at deres kunnskap blir verdsatt på lik linje med andre fagpersoners kunnskap. I Karlstadmodellen er språktrening et felles prosjekt mellom alle deltagerne i barnets nettverk, noe som gjenspeiles i modellens fokus på samarbeid, og gjennom det pedagogiske konseptet modellen presenterer. Denne undersøkelsen viser imidlertid at språktreningen i all hovedsak er et samarbeidsprosjekt mellom foreldre og pedagoger (assistent, støtteped, spesialped, styrer i bhg/lærer ol.). Det er samarbeidet mellom disse som er avgjørende for språktreningen mener de fleste av informantene. Selv om ikke alle informantene inkluderer familie og venner slik Karlstadmodellen foreslår opplever mødrene at arbeidet med Karlstadmodellen har ført til at språktreningen har blitt større og mer helhetlig.

Det at vi gjordet det større, det har ...Ja, det har virkelig bidratt til at vi har fått fart på det.

En av mødrene forteller at hun har erfaring med at samarbeidsgruppen er viktig og givende. Hun mener at dette arbeidet er en svært viktig del av barnets språktrening. Samarbeidet har bidratt til at fagpersoner og familien sammen har etablert en felles plattform for språktreningen.

At vi jobber på flere områder, det synes jeg er tiltalende. Også det at vi er flere. Ja, det samarbeidselementet er kjempe viktig, om ikke avgjørende faktisk.

Mor trekker frem tre faktorer hun mener har vært spesielt viktig. For det første har de gjennom samarbeidet skapt en felles forståelse rundt hva som er det viktigst for barnet. For det andre mener hun at samarbeidet fører til mer helhetlig jobbing, spesielt med tanke på å generalisere fra spesifikk språktrening til mer generell hverdagskommunikasjon. For det tredje oppleves samarbeidsgruppen som et sted hvor kunnskap deles, og hvor man kan få utløp for gleder og eventuelle bekymringer.

Gjennom KM lærte vi å jobbe sammen[.....], og det er jo helt klart at jo flere som vet hvilket nivå «hun» er på, hvor vi er, hvor vi skal, og at alle har den samme informasjonen rundt språktreningene, så går det mye raskere. Da får det jo effekt, mens hvis man bare tenker på de treningsøktene inne på språkrommet så blir det veldig begrenset.

Informantene har ulike erfaringer knyttet til det å arbeide i nettverk. De mødrene som ikke arbeider med nettverk slik det presenteres i modellen, uttrykker at de arbeider i såkalte halvprofesjonelt nettverk, som tar utgangspunkt i ansvarsgruppen. Det er ulikt hva de trekker frem som årsak til at nettverket ikke fungerer optimalt. Oppsummert ser det ut til at det har vært vanskelig å etablere nettverk, blant annet fordi å invitere inn naboer, avlaster, tante, bestemor og farfar er en uvant situasjon for de fleste, men og fordi foreldrene ikke ser behovet for å inkludere «alle» inn i dette arbeidet. Noen av informantene uttrykker at ansvarsgruppa gjør den samme nytten som nettverket og at det viktigste er at de menneskene som omgås barnet til daglig samarbeider godt. Likevel påpeker de som ikke arbeider i nettverk at det er et spennende konsept og at ideen er god, men at de skulle hatt hjelp til å etablere nettverket på et tidligere tidspunkt.

Vi begynte med nettverk, og vi fulgte «oppskriften». Det vil si at vi fordelte roller og sånn. Det fungerte vel ca. 6 mnd før vi fant ut at dette funker ikke, alle er ikke «all inn», noen bare er her, det som Karlstadmodellen kaller for drenering av energi, ikke sant. Hvor noen bare er med, og det er ikke noe godt nettverk.

Videre påpekes det at en annen grunn til at nettverk ikke fungerer optimalt, slik foreldrene uttrykker det, er at de ulike deltagerne ikke deltar på lik linje. Foreldrene har opplevd at noen

fagfolk ikke har gått inn i arbeidet på en fullverdig måte, noe de opplever svekker samarbeidsgruppen. Igjen ser man behovet for å skille mellom fagekspertise og foreldreekspertise, og man kan stille spørsmålstegn ved hva man kan forvente av de ulike partene. På den ene siden kan man tenke seg at fagfolk opplever å bli utfordret eller tilsidesatt når de må tre ut av den tradisjonelle ekspertrollen og gå inn i et likeverdig samarbeid. Både Sætersdal et al. (2008) og Lassen (2008) mener at empowermentprinsippet krever at fagpersoner må forandrer sin tilnærming til hva spesialpedagogisk rådgivning er. Man går fra å være ekspert til å være likeverdige samarbeidspartnere og Askheim (2003) påpeker at empowermentprinsippet til tider kan virke utfordrende på tradisjonelle fagprofesjoner. På den andre siden kan man tenke seg at foreldrene krever for mye av fagpersoner og at man som fagpersoner må ha en profesjonell distanse til barnet og familien. For er det naturlig at fagfolk og foreldre skal ha lik rolle i barnets opplæring? Sætersdal et al. (2008) skriver at kanskje det viktigste en spesialpedagog kan gjør er å minne seg selv på at rollene er ulike. Fagpersoner og foreldre har ulike perspektiver, og de ser barnets situasjon og muligheter med en nødvendig forskjellighet. I denne sammenheng kan man også stille spørsmålstegn ved hvilken rolle foreldre ønsker å ha i samarbeidet og i hvor stor grad de ønsker å bli involvert i det spesialpedagogiske opplegget. Utfra resultatene i denne undersøkelsen kan det se ut som at foreldrene ønsker å ha en aktiv rolle, igjen kan dette henge sammen med studiens utvalg. Dette var en side ved Karlstadmodellen jeg ikke var innstilt på å møte, og som nevnt fikk meg til å stille spørsmålstegn ved studiens utvalg. På spørsmålet: *Hvis du ble kontaktet av en familie som vurderte å ta i bruk Karlstadmodellen ovenfor sitt barn, hva ville du ha delt av erfaringer med denne familien da, som mamma?* Fikk Mors svar meg ikke bare til å vurdere eget utvalg, men kanskje enda viktigere, det fikk meg til å reflektere over hvem de som velger å bruke Karlstadmodellen er?

(.....) mange sier: «Vi skal ha Karlstadmodellen, nå må kommunen se å komme i gang», da sier jeg ofte «det er ikke sånn det fungerer, hvis dere vil ha KM må dere som foreldre delta», det er ikke noe sånn...ehh....bestillingstjeneste, eller bestillingsverk. Så det jeg sier er at hvis de selv ønsker å delta og få til et godt samarbeid så er Karlstadmodellen et godt verktøy.

Spørsmålet blir hvilke type foreldre det er som tar dette initiativet? Passer Karlstadmodellen for alle type foreldre? I den sammenheng ville det vært interessant å få innsikt i foreldres sosioøkonomisk status. Det er en mulighet for, uten at jeg har belegg for å hevde dette, at de som velger å ta i bruk Karlstadmodellen i utgangspunktet er foreldre som hadde hatt en ønske om å bidra mer enn hva som er forventet. Foreldre som uavhengig av modellen ville ha lagt til

rette for et familiesentrert samarbeid, og som uavhengig av modellen hadde vært en forelder som ønsket å være en del av barnet språktrening. Noen mennesker vil i større grad en andre ha ressurser og muligheter til å ta denne type initiativ, mens andre vil trenge fagpersoner som leder og viser vei. Det er imidlertid, slik jeg ser det, ingen grunn til at Karlstadmodellen skal være en tilnærming eller en modell for ressurssterke foreldre. Og som tidligere tydeliggjort er det ingen ting som tyder på at modellen ikke kan implementeres inn i barnehagens/skoles rutiner og opplegg. Men med utgangspunkt i denne undersøkelsens utvalg og resultater ser det ut til at det å bruke Karlstadmodellen i norske barnehager og skoler krever en over gjennomsnittlig god innsats fra foreldrene. Men som en mor sa:

«Noen må jo være de første, og det kommer jo til å bli mye lettere for de som kommer etter oss, nå kan jo barnehagen det»

Uavhengig om barnehagen «kan det» eller ikke vil modellen kreve at foreldrene har lyst, og at de ser viktigheten av å arbeide med språk og kommunikasjon. Buckley and Le Prevost (2002) påpeker at språklig intervensjon ovenfor barn med DS er noe av det viktigste man kan gjøre for barnets kognitive og sosiale utvikling. Det kan virke som om Karlstadmodellen har fått foreldrene til å forstå viktigheten av å arbeide med språk og kommunikasjon.

Er det noe vi kan gi «henne» god startkapital av så må det jo være det, språktrening mener jeg. Vi ser jo så tydelig at når hun mestrer språket så får hun være med i det sosiale samspillet med de andre. Så vi tenkte vel at det kom til å bli nøkkelen til inkludering, og det er kanskje noe av det viktigste jeg har lært av KM.

Alle informantene forteller om erfaringer som belyser tanker og opplevelser i tilknytning til modellen. Dette sier noe om hvor viktig de mener modellen har vært for hvordan samarbeidet med ulike instanser har blitt organisert. Foreldrene har erfaring med at likeverdig samarbeid er krevende, men at et vellykket samarbeid skaper energi, engasjement, og håp både hos foreldre og hos fagpersoner. Det ser likevel ut til at nettverkstanken ikke følges til punkt og prikke, i henhold Karlstadmodellens tilnærming. Nettverksideen er en side ved modellen som ikke er tydelig redegjort for i litteraturen, og det kan tenkes at det er en sammenheng her. At nettverk er vanskelig å etablere kan også henge sammen med at Karlstadmodellen er utviklet i Sverige og at den norske organiseringen med ansvarsgrupper er såpass fleksible at den kan brukes som et substitutt.

5.1.2 Empowerment

Foreldrene i denne studien har klare holdninger og visjoner for sitt barn. De har god innsikt i ulike aspekter rundt språk og kommunikasjon, de stiller krav til barnehage/skole og kommune, og de stiller krav til seg selv. Noen vil nok mene, ut i fra beskrivelsen at dette er krevende foreldre, noen vil tenke at de er ressurssterke, mens andre vil tenke at nå må fagfolk være fagfolk og foreldre være foreldre.

Vi er foreldre som virkelig vil ha henne opp og frem... Ehh, så langt hun har mulighet til å komme, så langt skal hun komme og ja, jeg mener at det er en menneskerettighet.

Foreldre til barn med særskilte behov må kunne stå fram med sine faktiske ønsker uten å bli stemplet som krevende klienter eller kverulanter, skriver Sætersdal et al. (2008). Det ser ut til i følge Sætersdal (1997) at foreldre legger et livsløpsperspektiv på sine barns opplæring, og at denne tanken kræsjer med en del fagfolks diagnostiske og kortsiktige målsettinger. I denne undersøkelsen er det ikke fokus på å være ressurssterke eller krevende foreldre, men heller at de aller fleste foreldre har et ønske om å hjelpe sine barn så godt de kan.

Ehhh... det at foreldrene skal være med på alt og at vi blir sett på som en ressurs, det er veldig viktig for å føle seg delaktig.

Ikke overraskende mener alle informantene i denne undersøkelsen at Karlstadmodellens fokus på foreldre som en ressurs er en styrke ved modellen. To av informantene mener Karlstadmodellen har bidratt til økt følelse av makt og kraft i forhold til egen rolle i barnets språktrening, og større medbestemmelsesrett. I et teoretisk perspektiv kan en slik følelse knyttes opp mot empowerment begrepet. Som tidligere redegjort for handler empowerment om maktoverføring (Askheim, 2003). I denne sammenheng trekker flere informanter frem at språktreningen i stor grad blir påvirket av faktorer utenfor dem selv og barnet, som for eksempel sykmeldte støttepedagoger og lærere som går ut i permisjon. En mor uttrykker at det derfor er godt og selv kunne sitte i «førersete».

Det er ikke støtteapparatet som skal styre, det er vi som skal styre. Og nå føler vi at vi sitter i førersete selv. Med den kunnskapen vi har og den tankegangen og det verdigrunnlaget som er viktig for oss.

Det er jo ikke slik at Karlstadmodellen i utgangspunktet gir disse foreldrene mer makt eller bestemmelsesrett, men ut i fra resultatene i denne undersøkelsen kan det se ut til at den innsikten, kunnskapen og den forståelsen de har fått gjennom modellen i stor grad påvirker både hvordan de ser på barnets opplæring, men og hvilken rolle de som foreldre ønsker å ha.

Ehh..så fremt man ikke farer ille med sitt barn så er det familien som tar beslutninger knyttet til eget barn og det føles jo riktig, ettersom det er vårt barn, og ikke kommunens eller pedagogens. Det er ikke støtteapparatet som skal styre, det er vi som skal styre. Og nå føler vi at vi sitter i førersete selv, med den kunnskapen vi har og den tankegangen og det verdigrunnlaget som er viktig for oss.

Dette handler om å ha «makt» over eget barn, eller å inneha en følelse av at makten ligger hos familien. Formuleringen «å ha makt» kan mistolkes, men i denne sammenheng brukes det for å tydeliggjøre et poeng en av mødrene trekker frem som viktig. Denne mammaen påpeker at foreldrefokuset var en av de sidene ved modellen appellerte til dem som foreldre. At foreldrefokuset, eller for å bruke hennes egne ord; at «foreldremakten» var fremtredende og at man ble sett på som ressurs heller enn «krevende mor».

Nettverk slik det presenteres i Karlstadmodellen er inspirert av empowerment tanken og modellen har fokus på at det er foreldrene som skal bestemme over eget barn. Det er foreldrene som har og som kommer til å ha en historie med barnet, mens fagfolk går inn og ut av barnets liv.

Altså, vi har jo en historie, og vi kommer til å ha en historie fremover. Mens alle er mer sånn innom, ut og inn. Så det kjennes godt å selv kunne ha styringen. Og det at det er en sentral del av modellen, det har vært viktig.

Følelsen av å ha styring, følelsen av å være en ressurs, og å kunne dele kunnskap med andre er viktige faktorer i empowerment tanken (Askheim, 2003). Det handler om å utvikle tro på egne evner og til å kunne påvirke eget liv, i dette tilfelle foreldrenes «makt» over eget barn. Fagpersoners målsetting bør i et slikt samarbeid være på å skape større bevissthet hos foreldrene og utvide de positive kvaliteter i interaksjonen mellom barnet og foreldrene, men og øke foreldrenes evne til å se barnets ressurser.

Vi er blitt så mye mer bevisst, det har virkelig alt å si.

Ved å arbeide på denne måten vil foreldrene settes i stand til å se barnets ressurser og kvaliteter, bli bevisst på hva de selv gjør, hva de kan gjøre mer av og eventuelt hva de kan gjøre mindre av. På den måten blir foreldrene gode samtalepartnere for barnet, og vil kunne bidra med kvantitet, men kanskje også med kvalitet.

I empowerment tanken er det som flere ganger påpekt den profesjonelle som må endre sin rolle fra å være ekspert til å bli en som arbeider sammen med tjenestebrukeren, altså foreldrene. Askheim (2003) påpeker at fagfolk må ha en ressursorientert oppfatning av

foreldrene og ta utgangspunkt i foreldrenes ressurser istedenfor deres problemer. Dette er forenlig med verdier som ligger til grunn i familiesentrert samarbeid (Lindsay & Dockrell, 2004) og hvordan fagfolk ser på og anvender foreldre som en ressurs (Koss & Platou, 2011). I denne undersøkelsen ser det ut til at følelsen eller opplevelsen av empowerment har oppstått som et resultat av ulike typer erfaringer og opplevelser. Flere av mødrene sier de har forstått viktigheten av språkets betydning gjennom ulike forelesninger, kurs og seminarer i tilknytning til Karlstadmodellen. To av informantene gir uttrykk for at de i stor grad har tilegnet seg eller fått innsikt i modellens visjoner, verdier og begrepet gjennom fellesskap med andre som arbeider med Karlstadmodellen. Flere av mødrene forteller at fellesskapsfølelsen og inspirasjonen de har fått gjennom ulike samlinger i tilknytning til modellen har bidratt med ny energi, kraft og lyst til å fortsette med dette.

De kursene gjorde jo at jeg kom hjem med en ny forståelse, jeg kom hjem med en annen måte å tenke på, rett og slett.

Foreldre vil, uavhengig av hvilken modell de følger naturlig nok ha et ønske om det beste for sitt barn. De vil forvente at deres barn blir behandlet med respekt, at barnet blir inkludert i fellesskapet, at man har forventninger til mestring og at voksne stiller krav til barnet. Disse grunnleggende tankene kan ikke Karlstadmodellen påberope seg eneretten på, men det kan se ut til, ut ifra det foreldrene forteller, at modellen hjelper dem til å sette ord på det, til å tørre å si det, til og med til å kreve det. Det kan se ut til at Karlstadmodellen har bidratt til en økt følelse av «makt» og kraft, eller en økt følelse av empowerment.

5.1.3 Kunnskap om språk og spesialpedagogiske strukturer

Flere av mødrene bruker begreper og uttrykk man kjenner igjen fra modellen, og de gir uttrykk for at de ser strukturen, helheten og kontinuiteten i barnets språktrening. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at foreldrene har tilegnet seg kunnskap om språk og kommunikasjon og hvordan dette kan «trenes». Det ser ut til at mødrene er bevisst på hvilke deler av språket eget barn trenger å arbeide med, hvordan barnehage og skole arbeider med dette og hvordan de selv kan bidra. Foreldrene er opptatt av spesialpedagogiske prinsipper, hvordan opplæringen struktureres, når og hvor den gjennomføres og hvordan man kan generaliseres fra spesifikk trening over til hverdagslige situasjoner.

Det å kunne delta, og det at vi som foreldre settes i stand til å bidra har vært viktig. Språktreningen og språkutvikling er jo ikke noe som bare skjer i barnehagen mellom 8 og 4.[.....] det er hverdagen som skaper språket, altså hjemme, på tur, i butikken, å sånn.

Foreldre er mye sammen med eget barn, og de har en unik mulighet til å pakke språktreningen inn i dagligdagse situasjoner. Buckley and Bird (2001a) mener at økt hverdags kommunikasjon er et godt intervensjonsprinsipp ovenfor barn med DS. Foreldrene kan bidra både med kvaliteten og kvantiteten i hverdagskommunikasjon med barnet. Familien er godt egnet med tanke på kvantitet, men hva med kvalitet? En aktuell diskusjon er om foreldrene er bevisst på hvorfor de gjør det de gjør? Arbeider de med språket på grunnlag av kunnskap og innsikt? Har foreldrene en kunnskapsinnsikt som tilsier at de ser verdien av de ulike oppgavene og vet de hvorfor barnet har utbytte av å øve på akkurat dette? Dersom man ikke har det, er det en viss fare for at barnets språktrening blir mekanisk gjennomført, det vil si at øvelsene følges slavisk fordi det står i boka eller i opplegget fra pedagogen. Dette er refleksjoner som har oppstått i etterarbeidet med datamaterialet, og som jeg i utgangspunktet ikke var spesielt bevisst på under selve intervjuet. Det kunne, om tiden hadde rukket til hvert interessant og få gjennomført et oppfølgingsintervju med de fire mødrene for å få mer kunnskap om dette. Tross noen mangler i datamaterialet som kan si noe om foreldrenes tanker og refleksjoner rundt dette, viser resultatene at foreldrene selv mener de har tilegnet seg kunnskap om språk og språktrening. Mødrene gir uttrykk for at dette har vært viktig for hvordan de er i kommunikasjon med eget barn. Dette er også mitt inntrykk, og jeg opplever som tidligere påpekt at flere av mødrene har en kunnskap og en innsikt rundt språk og kommunikasjonsutvikling som går utover hva man skulle kunne forvente.

Vi er blitt mer bevisst i lek med barnet, vi bruker situasjonen, vi prøver å fase inn ulike elementene i lek da. Om vi lekte med klosser, dukker, bokstaver eller hva det nå er... det er nok litt mer systematikk nå enn hva vi normalt hadde hatt.

Forskningen viser at samspill mellom barn og omsorgsgivere er avgjørende for barnets helhetlige utvikling og Rye (2007) skriver at den beste måten vi kan hjelpe et barn på er å hjelpe barnets omsorgspersoner. Det ser det ut til at foreldrene gjennom arbeidet med Karlstadmodellen har lært seg hvordan de kan støtte barnets språkutvikling, og hva de kan gjøre for å generalisere det spesifikke arbeidet pedagogene gjør over til hverdagslige situasjoner og settinger. Gjennom de fire intervjuene fikk jeg mange eksempler på dagligdags språktrening og foreldrene forteller om handlelapper, kakeoppskrifter, lesestunder,

tegnpermer, skypesamtaler, rollelek og hvordan det lages bøker og spill som er tilpasser det enkelte barnet, med personlige tekst og bilder.

Nå skjønner vi hva som er viktig for «barnet», vi har nesten ikke brukt materielle hjemme, vi har vært på lekebutikken og kjøpt ting vi tenker at gjør det samme. Og det kan vi klare, for vi har fått innsikt i hva hun trenger og hvor hun er.

Dersom man som fagperson kan bidra til at foreldrene får kunnskap om språk og språktrening vil foreldrene, ifølge Dodd and Crosbie (2005) kunne bli en viktig aktør i barnets språkutvikling. Resultater fra denne undersøkelsen kan antyd at Karlstadmodellen langt på vei har gitt foreldrene den kunnskapen de trenger for å kunne bidra.

Modellen har vært veldig viktig, ikke bare det at «barnet» har fått en større bredde i språktreningen sin, men også det at vi har fått øyene opp for elementer som er viktig for språktrening som vi ellers ikke hadde kunnskap om. Jeg tror den har vært kjempeviktig. Jeg tror nok at hun ville hatt en ganske god utvikling også uten, men jeg opplever det som at Karlstadmodellen gir henne et forsprang.

Mødrene i denne undersøkelsen forteller at de ønsker å gå på kurs for å lære mer, spesielt med tanke på tegn, men de forteller at det er lite som er tilgjengelig. Likevel opplever jeg at mødrene gjør en stor innsats for å lære mer om hvordan de kan støtte barnet slik at hun får best mulig utbytte av språktreningen. Foreldrene vet til enhver tid hvilket fokus pedagogene har for og i språktreningen, noe de selv mener bidrar til økt generalisering av den spesifikke treningen. To av mødrene i studien forteller at de «trener» en del med barnet hjemme, mens de to andre mødrene er opptatt av det de selv betegner som «overføring». De to som arbeider med overføring er mest opptatt av hvordan de som foreldre kan støtte barnet, heller enn å gå inn i direkte undervisning. Utover i samtalen kommer det likevel frem at de lager materiell, de bruker tegn, de spiller spill og leser bøker som kan overføres til barnehagens/skolens arbeid. Etter hvert som vi snakker om det å arbeide hjemme sier en av de to.

Altså, når jeg sier at jeg ikke jobber så mye hjemme, så..ehh..vi gjør jo det. jeg pakker mye av det inn i lek hjemme, preposisjoner øver vi for eksempel ved å leke med dukkestue, og jeg kjøper selvfølgelig «riktige leker», spill, bøker ol.. så, jeg er jo litt der hele tiden. Så det er sånn jeg jobber mest da.

Foreldrene mener at de ulike fasene modellen skisserer bidrar til å vise vei, til å vite hva neste steg er, hva målet for de enkelte fasene er, og hva neste fase skal inneholde. De forteller at de gjennom Karlstadmodellen har lært seg å se de små stegene i barnets utvikling. Alle mødrene mener at dette har bidratt til at språktreningen er blitt mer struktur, kontinuerlig og helhetlig enn hva den ellers hadde vært.

Den (KM) har hjulpet oss til å forstå en hel del ting [.....]vi fått en god forståelse, jeg føler at jeg ser helheten og sammenhengen i språktreningen.

For foreldrene er strukturen Karlstadmodellen presenterer en måte å forstå språkutviklingens helhet på. Strukturen hjelper dem til å se at barnet trenger mer enn det bror eller søster trengte og de forstå at barnet skal gjennom flere «ledd» før forventninger om mestring skal finne sted. Modellen bidrar med praktiske oppgaver og informantene mener det er positivt at modellen presenterer noe håndfast og konkret.

Selv om man bruker eller følger en spesifikk modell, betyr ikke det at det spesialpedagogiske opplegget er fastsatt. Enhver modell må ses på som inspirasjon og støtte som grunnlag for det spesialpedagogiske opplegget. Karlstadmodellen presenterer spesialpedagogiske prinsipper i tilknytning til språktreningen. det påpekes at materiell og opplegg skal tilpasses det enkelte barnet, og at dagsform, humør, ferdigheter og interesser må tas med i utforming av det spesialpedagogiske opplegg. (Johansson, 2001a, 2001b, 2001c, 2006a). Det er likevel en reell fare for at de ulike trinnene og fasene følges slavisk, noe som vil innebære at språktreningen ikke tilpasses barnets egne behov og interesser. Det er derfor naturlig å stille seg noe kritisk til ufaglærtes bruk modellen, da det er krevende å utforme opplegg for barn med spesielle behov.

At Karlstadmodellen har bidratt positivt i forhold til barnets språkutvikling er en erfaring alle mødrene i denne undersøkelsen deler. De er positive til modellens verdigrunnlag, til materiellet og til måten man skal arbeide med språket på. Mødrene har erfart viktigheten av daglige stimulering av språk og de har fått innsikt i hva de som familie kan bidra med, men uten at de må trene «en til en», men at treningen blir en naturlig del av hverdagen. Det ser ikke ut til at foreldrene er så opptatt av detaljer, men påpeker at de ser helheten i språktreningen og alle informantene trekker frem at struktur, kontinuitet og helhet er sentrale faktorer som de har god erfaring med. Dette henger sannsynligvis sammen med at dette er tre svært sentral begreper i modellen. Kort oppsummert kan det se ut til at foreldrene har vært gjennom en læringsprosess. I prosessen har de tilegnet seg kunnskap og innsikt som setter dem i stand til å gjennomføre språktrening på ulike arenaer og som bidrar til berikende språkmiljøer for barnet.

5.2 Karlstadmodelles spesialpedagogiske verktøy.

I dette avsnittet blir det gjort rede for og drøftet hvilke erfaringer informantene har med Karlstadmodellen som et praktisk pedagogisk verktøy, og spesielt med tanke på barnets spesialpedagogiske opplæring i barnehage/skole. Foreldrenes erfaringer med tegn og ganeplate drøftes også. Denne kategorien har i større grad enn forrige (5.1) blitt utviklet med utgangspunkt i intervjuguiden, men likevel har koding, analyse og tolkning vært sentralt for å forstå helheten. Foregående avsnitt vil imidlertid være et godt grunnlag for dette avsnittet fordi samarbeid og kunnskap er viktige begreper også her.

Tegn var et sentralt tema i intervjuguiden, ganeplate var imidlertid et tema som det ikke var utviklet spørsmål til på forhånd, men som foreldrene selv tok opp som viktig.

Som påpekt innledningsvis i kapitlet er det glidende overganger mellom de ulike kategoriene. Samarbeid vil også trekkes frem her, men da i tilknytning til hvordan det praktiske arbeidet gjennomføres og organiseres og hvilken rolle foreldrene har i dette. I forrige avsnitt var det derimot fokus på hvordan modellen har bidratt til å skape et godt klima for samarbeid.

5.2.1 Språktrening med Karlstadmodellen

Å arbeide «en til en» eller i små grupper er forholdsvis vanlig praksis i spesialpedagogisk sammenheng, både i barnehage og i skole. Informantene forteller at det i all hovedsak er slik barnehagen/skolen organiserer barnets språktrening. I følge foreldrene er det spesialpedagog eller en i PPT som har det overordnede ansvaret. Det er støttepedagogen eller assistenten som gjennomfører språktreningen og som gjennomfører de daglige treningsøktene i barnehagen eller skolen.

Det er støttepedagogen som har den daglige oppfølgingen. De to har daglige treningsøker i barnehagen.

Det er foreldrene som har tatt initiativ ovenfor barnehagen og som har fått barnehagen til å være en del av dette arbeidet. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at ingen av barna har gått i barnehager som hadde erfaring med modellen fra før av.

Barnehagen har jo kommet inn i det via oss. Også har de, altså barnehagen og førskoleteamet i PPT samarbeidet om hvordan de skal forgripe seg på modellen, hva som skal jobbes med, hva som er hovedfokuset, å sånn. Den jobben har de gjort.

Å arbeide med Karlstadmodellen har vært nytt for barnehagene, skolene og for PPT. Likevel forteller flere av mødrene at de ansatte i barnehagen har en viktig rolle i barnets språktrening, både med tanke på organisering og gjennomføring. Det er som tidligere nevnt noen individuelle ulikheter blant informantene med tanke på kurs, veiledning ol. I analyse av data fremkommer det at foreldrene med mest kursing/veiledning tar mer ansvar for språktreningen enn de med mindre kursing/veiledning.

Vi er avhengig av en pedagog som styrer arbeidet. Vi hadde ikke klart dette uten en god støttepedagog og spesialpedagog som styrer det pedagogiske. For oss har det vært en suksess faktor.

En annen mor uttrykker at hvor mye de ønsker å involvere seg og hvor mye de ønsker å arbeide hjemme må være opp til dem som foreldre å bestemme. At dersom de føler seg kompetente nok, har tid og mulighet til å være delaktige, så ser de ingen vansker knyttet til dette.

Det har vel vært litt kritikk på det at man legger for mye press og ansvar på foreldrene, både i forhold til nettverk og språktrening hjemme. Men da tenker jeg at det er noe med å være voksne foreldre og ikke la andre bestemme hva man skal gjøre, det ansvar tenker jeg at man må ta selv, det er faktisk opp til meg å bestemme.

Sætersdal et al. (2008) diskuterer forholdet mellom trenerrollen og foreldrerollen. Det påpekes at foreldre ofte blir barnehagens, skolens eller andre instansers forlengede arm som iverksetter og trener. Hun stiller spørsmålsteget ved hva en slik trenerfunksjon gjør med det naturlige samspillet mellom foreldre og barn? (Sætersdal, 1997). Foreldre ønsker å hjelpe sine barn, og mange går ut av foreldrerollen for å bli trenere. De går inn i tidkrevende, anstrengende og iblant etisk betenkelige treningsopplegg. Det skal påpekes at det i denne undersøkelsen ikke er noe tegn på at foreldrene «drar» trenerrollen for langt. Dette er likevel et spørsmål man bør ta stilling til når man anvender en modell som legger stor vekt på foreldrenes deltagelse, og oppfølging. Tross stor egeninnsats forteller en av mødrene at det arbeidet barnet og støttepedagogen gjør har vært avgjørende for barnets språklige fremgang. Hun mener også at barnehagens kunnskap og interesse for barns læring og utvikling er viktig for å kunne motivere barnet.

Jeg tror det er treningen i barnehagen som skaper størst fremdrift i språkutviklingen.

Foreldre forteller at de ser verdien av barnehagens kunnskap og engasjement, og det er enighet blant informantene om at språktrening etter Karlstadmodellen fungerer godt i barnehagen. Treningsopplegget i Karlstadmodellen presenteres på en enkel og oversiktlig

måte og oppgavene tydeliggjøres gjennom illustrasjoner og tabeller. De ulike bøkene gir bakgrunnsinformasjon og tips til gjennomføring.

To av informantene forteller at barnehagen flere ganger har påpekt at de nyter godt av Karlstadmodellen og at modellen kan brukes i andre settinger og ovenfor andre barn. Det ville vært av interesse å snakke med barnehagene og fått innsikt i hvilke erfaringer de har med Karlstadmodellen, dette er det dessverre ikke rom for i denne undersøkelsen.

[... ..] Barnehagen ser at det er en gevinst for «barnet», men de ser også at det er en gevinst for andre barn. For de lærer seg noe triks, og de har materiell som kan brukes på flere. Barnehagen er nærmest selvgående når de opplever gevinst.

Dette forteller oss at den kunnskapen de ansatte har tilegnet seg gjennom modellen kommer flere barn til gode. Mange av de ansatte i barnehagene har deltatt på de samme kursene som foreldrene har og de aller fleste bruker tegn. Alle informantene skryter av barnehagen og de har erfaring med at den er eller har vært interessert og samarbeidsvillig. To av informantene har barn på skolen og utifra det de deler av erfaring virker det som at barnehagen i større grad enn skolen har gitt uttrykk for engasjement og interesse i samarbeidet generelt og ovenfor Karlstadmodellen.

Kvaliteten på det praktiske arbeidet ser ut til å være svært personavhengig. Alle informantene påpeker at alt arbeidet påvirkes av menneskene rundt dem. Flere mener det er stor forskjell på fagfolks holdninger, og tilnærminger til treningen. Noe de ofte mener henger sammen med personens holdninger og forventninger til det utviklingshemmede barnet.

Det blir veldig personavhengig, ehhh...i forhold til hva vedkomne tør å si, gjøre eller prøve på. Og hvor mye de er interessert i å involverer seg i dette her. Det er jo de menneskene som utfører som blir viktige, ikke sant.

Utifra det foreldrene deler av informasjon er ikke inntrykket at Karlstadmodellen krever store omorganiseringer, da det er assistent eller støttepedagog som har det daglige ansvaret. Det ser ut til at barnehagen ser verdien av det tette samarbeid og at modellen oppleves som fruktbar for flere barn. Som diskusjon bør det nevnes at skille mellom «trener» og omsorgsperson kan for noen oppleves som vanskelig. Dette kom imidlertid ikke frem i denne undersøkelse. Videre påpekes det at språktreningen er personavhengig.

5.2.2 Tegn

Som tidligere nevnt brukes begrepet tegn som et fellesbegrep på de ulike formene for tegnbruk i denne oppgaven, uavhengig av barnets nivå. Alle foreldrene i denne undersøkelsen bruker tegn med sitt barn og mødrene forteller at de aller fleste i nær familien også gjør det. Alle foreldrene begynte med tegn i løpet av barnets første leveår, men i noe varierende grad. Denne undersøkelsen viser at det er stor variasjon i hva informantene har fått av opplæring, kurstilbud og hvilken type oppfølging de har fått i forhold til tegn. Flere av informantene forteller at tegn er den siden ved modellen som både de selv og ansatte i barnehage/skole trenger mer kunnskap om. Kursopplegget Ettskrittforan (2012) ble lansert i Norge februar 2012, noe som betyr at de færreste av informantene har fått mulighet til å ta bruke kursmaterialet.

Barnehage og skole bruker tegn i varierende grad og foreldrene forteller at barnehagen gjør så godt de kan. Barnehagen bruker mye sanger, eventyr, rim og regler for å tilegne seg nye tegn, på den måten brukes tegn også ute på avdelingen og ikke bare i en til en trening. I skolen er det først og fremst støttepedagoger og assistenter som bruker tegn, og foreldrene opplever at det er en større utfordring å få inkludert tegn på skolen, enn det var i barnehagen.

De færreste klarer jo å bruke tegn videre på skolen, vi gjør en kjempe innsats for å klare det.

Det ser ut til at barnets ekspressive språknivå er avgjørende med tanke på hvor aktivt tegn brukes både i barnehage/skole og hjemme. Dette kan henge sammen med at de voksne ikke lenger ser behovet for tegn fordi barnets tale er tydelig nok, eller fordi barnet selv ikke opplever det som nødvendig å bruke tegn. Clibbens (2001) mener at barnet selv vil slutte å bruke tegn når han eller hun opplever det som overflødig. En av mødrene påpeker at mange, også i nær familie ikke ser behovet for å bruke tegn, dette mener hun henger sammen med barnets forholdsvis gode artikulasjonsferdigheter. Mor påpeker at hun vet hvilke fordeler barnet har av å bruke tegn og at hun prøver å motivere andre, men at de opplever det som vanskelig og unaturlig.

Mor: Tegn er mitt barns språk nummer en, mens for oss andre er det jo et fremmedspråk, ikke sant?

Intervjuer: du føler det, at tegn er hennes hovedspråk?

Mor: ja, jeg føler det. Ehh....Jeg vil at andre å skal føle det og at de skal forstå at hvis de ikke bruker det så utelater de henne fra samtalen, rett og slett. Og det er ganske uverdig, synes jeg. Og det tror jeg ikke de tenker så mye på. Det vil jeg gjerne at de skal tenke på. For jeg synes det er vondt og hun blir jo lei seg, og det er vanskelig, for hun er såpass oppegående»

Dette kan være en vanskelig balansegang, og teorien som denne oppgaven støtter seg til er noe delt på området. Det fremkommer ikke på hvilket (vitenskapelig) grunnlag Karlstadmodellen grunner sin tanke om at barnets aldri skal slutte med tegn på. Det ser ut til at annen litteratur støtter seg til tanken om at tegn er et godt hjelpemiddel i en tidlig fase av barnets språkutvikling, men at talespråket etter hvert overtar og trer frem som barnets hovedkommunikasjonsform (Buckley & Bird, 2001a; Stefanini et al., 2009).

Foreldrene er opptatt av hvordan tegn påvirker barnets språkutvikling, både i forhold til forståelse og produksjon. En felles erfaring er at barnet blir tydeligere når de bruker tegn. Når barnet bruker tegn kommer budskapet i egen ytring bedre frem, noe som bidrar til færre misforståelser.

Vi ser så vi tydelig at hun får bedre språk av det (å bruke tegn). Det er en direkte sammenheng. Når vi bruker tegn så blir vi tydeligere, så skjønner hun bedre hva vi sier, og motsatt når hun selv bruker tegn så konsentrerer hun seg, og da snakker hun i mer fullstendige setninger, og da blir hun tydeligere [.....].

Litteraturen trekker frem flere positive faktorer rundt det å bruke tegn i forhold til barn med DS. Blant annet påpeker Stefanini et al. (2009) at tegn har positiv innvirkning fordi tegn tydeliggjør, noe som bidrar til mer effektiv kommunikasjon. Clibbens (2001) påpeker at tegn ikke bare er et nyttig verktøy for kommunikasjonen, men at tegn kombinert med tale kan være med på styrke barnets tidlige språkutvikling. Det kan ut fra dette se ut til at tegn er et godt hjelpemiddel, både for barnets impulsive og ekspressive språkutvikling. Buckley and Bird (2001a) skriver at barn med DS som har vært en del av et språkmiljø har et større vokabular enn barn som ikke har brukt tegn. Barn kan som regel tegne for de kan uttale ordet, noe som kan bidra positivt i deres tidlige kommunikasjon. Likevel påpekes det at dette er et område hvor man trenger mer forskning og at man ikke med sikkerhet kan si at tegn fremmer barnets talespråk (Roberts et al., 2007).

Foreldrene i denne undersøkelsen opplever at tegn er en viktig del av barnet helhetlige språkutvikling, og at tegn spiller en viktig rolle for innlæring av nye språklige komponenter.

Vi har veldig god erfaring med tegn, ehh...både for [...]uttalelse og forståelse, og ikke minst grammatikken. Det å lære struktur i setninger og å få fatt på små ordene, det å oppfatte småord, for etterhvert så tegneses jo alle ordene.

Karlstammodellen fremmer ideen om at barnet aldri skal slutte med tegn. I de ulike trinnene som «ett skritt foran» presenterer går man fra å bruke tegn på meningsbærende ord og begreper til å tegnesette alle ord med tilhørende korrekt grammatiske bøyninger (Ettskrittforan, 2012). Ut fra hva foreldrene forteller er det en relativt stor utfordring å tilegne seg et relevant tegnvokabular. Det er ikke først og fremst det å lære seg tegn som er den største utfordringen, men heller det å ha tilgang på en kilde til relevante tegn.

Det har vært en stor utfordring å få nok tegn, og ikke minst å få et «tegneforråd» som er relevant, ja i forhold til barnets behov.

En mor sier at både hun og barnehagen har hatt stor glede av ulike nettsider i forhold til tegn, og at de har laget egne tegn-bøker og lignende på nett. Likevel er det en utfordring å ha de riktige tegnene på det riktige tidspunktet. Foreldrene er positive til tegn, men de legger ikke skjul på at det er krevende. Alle informantene påpeker at en av de største utfordringene er det å faktisk gjøre det, det å bruke tegn. Det er en forholdsvis bred enighet blant mødrene om at det å bruke tegn er unaturlig og vanskelig og at opplæringen og oppfølgingen er for dårlig.

Det er veldig uvant i starten, ehh.. og det føles klønete, alt går litt saktere, og det er jo slitsomt som voksen. Men når vi ser at det funker så bras om det gjør, så er det lett å bli motivert.

Tross disse utfordringer bruker alle mødrene tegn, de ser verdien av det og de ser at barnet responderer godt på det å bruke tegn som støtte til talen. Dette er mer enn nok til å få mødrene til å gå på kurs, lage tegnpermer og å oppmuntre familie og venner til å lære seg tegn.

5.2.3 Ganeplate i språktreningen

Alle informantene i denne studien har erfaring med ganeplate. Ganeplaten er knyttet til barnets fonetiske vansker, og har som mål å styrke musklene i og rundt munnen, og for å bevisstgjøre leppene og tungens posisjon. Noen av informantene arbeider kun med platen hjemme, mens andre har den som en del av det pedagogiske opplegget i barnehagen/skole.

Uansett hvordan den brukes er alle informantene positive til å bruke ganeplate som en del av språktreningen.

Når vi fikk den så ble det jo veldig konkret. For da ble jo også lyden veldig konkret, og det å kunne si for eksempel hvor er tunga i munnen når...? Og det at man kan snakke om lyd og hvor lyden lages, det har vært viktig.»

Som redegjort for i teoridelen er det først og fremst logopeder og spesialpedagoger som arbeider med ganeplate (Johansson et al., 2004). Resultatene i denne undersøkelsen viser det motsatte. Nemlig at logopeder ikke har et ønske om å arbeide med ganeplate. Dette vanskeliggjør ikke bare det pedagogiske arbeidet og oppfølgingen av platen, men også prosessen med å få laget den, da både tannleger, tanntekniker og logoped skal være med på utviklingen.

Vi hadde en kamp med å få dem til å være med på ganeplate, jeg skjønner ikke at det skal være noe barriere, at det skal være så vanskelig. Tannlegen ville ikke ta avtrykk, logopeden hadde aldri jobbet med det, så det ble litt vanskelig synes de, og det å få dem til å forstå at dette var noe vi ønsket, ja...det tok lang tid.

I prosjektet “Ganeplata i tidlig intervensjon”(Johansson et al., 2004) viser resultatene blant annet at de fleste deltagerne opplevde frustrasjon og uenigheter i forhold til det tekniske knyttet til bruk av ganeplate. Det tok lang tid å få justert plater eller å få ny plate fordi den gamle var for liten. Noe som førte til at ganeplatene ble brukt mindre enn først planlagt. Dette stemmer overens med hva informantene i denne undersøkelsen forteller. De gir uttrykk for at tannleger og logopeder er skeptiske og viser lite interesse. Igjen viser resultatene at det er foreldrene som må ta initiativ og være pådrivere for å få ting til å skje. Ingen av barna går fast til logoped, verket i forhold til ganeplate eller til språktrening generelt. Informantene gir uttrykk for at logopeden er lite til stede og at hun/han kun er innom en sjelden gang for å kartlegge.

Logopeden sier de ikke har kompetansen til å bruke ganeplate i artikulasjonstrening. De vil helst trene enkelt lyder på sin måte. Dessuten ville det bare blitt en halvtime i uka kanskje, og da ville det ikke blitt sånn som vi vil. Vi ønsker jo taletrening to ganger om dagen, en gang på skolen og en gang hjemme, for å få opp tempo.

Utsagnet ovenfor forteller oss at logopeden så å si er ikke eksisterende, men og at foreldrene tar språktreningen på alvor. Gjennom ganeplate «tilbyr» Karlstadmodellen foreldrene noe konkret og spesifikk de kan arbeide med, dette viser at modellen tar foreldrenes deltagelse på alvor. Det å legge opp til flere små treningsøkter per dag ser ut til å være et godt intervensjonsprinsipp ovenfor barn med språkvansker (Dodd & Crosbie, 2005; Steele &

Mills, 2011). Likevel bør man stille spørsmålstegn ved foreldrenes ansvarsområde, og om det er deres ansvar å arbeide med ganeplate? Eller kanskje enda viktigere, hvor er logopeden? Selv om litteraturen ikke gir tydelige svar på dette, ser det ut til at Karlstadmodellen har en ide om at all trening skal skje i et samspill mellom de ulike partene i nettverket. Det betyr at arbeidet med ganeplaten bør være et felles prosjekt og at det i utgangspunktet bør være spesialpedagoger og logopeder som tar hovedansvaret, men at foreldrene gjennom sin daglige omgang med barnet kan bidra og støtte.

Bruk av ganeplate var en side ved modellen jeg ikke var forberedt på å møte, og som jeg på forhånd ikke hadde satt meg inn i eller utviklet spørsmål på. Alle mødrene ønsket å snakke om ganeplate og det ble tydelig for meg at dette var en viktig del av modellen. Likevel snakket mødrene mest om hvilke utfordringer de hadde hatt med platen, og mindre om hvilken effekt den hadde hatt på barnets uttale. Dette kan henge sammen med mine oppfølgingsspørsmål, eller at foreldrene er mest opptatt av å gjennomføre treningen enn å vurdere resultatet. Det kan også gi oss en indikasjon på at norske tannleger og logopeder har lite kunnskap om å utvikle og bruke ganeplate ovenfor barn med DS.

6 Avslutning

Oppsummering

Jeg har i arbeidet med denne oppgaven ikke funnet skriftlige kilder som kritiserer Karlstadmodellen. Det blir imidlertid gjennom analyse av litteraturen forholdsvis tydelig at (nyere) vitenskapelig dokumentasjon av effekt er en mangel i modellen. Spesielt med tanke på spesialpedagogers/logopeders økende krav om å arbeide utifra evidensbaserte tiltak (Dodd, 2007; Haaland-Johansen, 2007). Man kan og stille seg kritisk til at en detaljert modell ofte står i fare for å bli brukt av ufaglærte, foreldre eller andre uten at opplegget blir godt nok tilpasset barnet. Selv om litteraturen rundt modellen påpeker viktigheten av individuelle tilpasninger, er det en reell fare for at en så detaljert modell ikke i stor nok grad tilpasses det enkelte barn. Faren er da, som tidligere påpekt at gjennomføringen blir mekanisk. Dette betyr ikke at Karlstadmodellen ikke bidrar med gode intervensjonsstrategier. Modellen mangler imidlertid en systematisk datainnsamling i forhold til hvilken effekt arbeidet har, og da gjerne opp mot ulike «brukergrupper».

Denne undersøkelsen kan ikke si noe om hvilken effekt Karlstadmodellen har hatt på barnas språkutvikling. Det var heller ikke undersøkelsens mål, men det er et interessant forskningsspørsmål. Det denne oppgaven imidlertid kan si noe om er hvilke erfaringer disse fire mødrene har med å anvende Karlstadmodellen som ramme for språktreningen ovenfor sitt barn. Foreldrene deler sine tanker og erfaringer rundt modellen ut fra egne perspektiver og tilnærminger, og naturlig nok er det ulikheter mellom de fire informantene. Likevel tør jeg påstå at likhetene mellom de fire er betydelig større enn forskjellene.

Konklusjon

Som konklusjon kan foreldrenes erfaringer oppsummeres på denne måte:

- Karlstadmodellen er et viktig ledd i samarbeidet med ulike pedagogiske instanser.
- Karlstadmodellen bidrar med kunnskap, som igjen fører til følelsen av empowerment.
- Karlstadmodellen skaper helhet og struktur i barnets språktrening.
- Karlstadmodellen bidrar med pedagogisk verktøy.
- Karlstadmodellen kan anvendes innenfor rammene av norsk barnehage og skole.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at informantene har erfart at Karlstadmodellen er en fruktbar tilnærming. Alle mødrene gir imidlertid uttrykk for at arbeidet er personavhengig og at det krever engasjerte og interesserte. De fire informantene deler opplevelsen av at modellen har hatt stor betydning for barnets språkutvikling, og de mener den har satt dem som foreldre i stand til å kunne bli en viktig aktør i barnets språkutvikling. Foreldrene har erfart at modellens verdigrunnlag, dens visjoner og holdninger er viktig å ta med seg inn i samarbeidet med ulike instanser. Og det ser ut til at Karlstadmodellen har vært viktig i arbeidet med å etablere et likeverdig samarbeid mellom dem og fagfolk.

Gjennom dette prosjektet har jeg fått et verdifullt innblikk i fire engasjerte og interesserte foreldres erfaringer og tanker rundt språktrening. For min egen del har dette vært en lærerik og inspirerende erfaring, og jeg håper oppgavens svar på problemstillingen kan inspirere eller være av interesse for andre som arbeider med språk og kommunikasjon.

Litteraturliste

- Ahlsten, E., & Nettelbladt, U. (2008). Språk og språklig kommunikation. In L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Eds.), *Logopedi* (pp. 51-66). Lund: Studentlitteratur AB.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. In H. Haavind (Ed.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (pp. 287-320).
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment- ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. NOU 22:2009. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bele, V., I. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring-språk og makt. In V. Bele, I. (Ed.), *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (pp. 9-29). Oslo: Cappelen Damm.
- Bergem, K., & Rognlid, W. (2003). Språktrening i det daglige liv. *Spesialpedagogikk*, 5, 16-26.
- Berglund, E., Eriksson, M., & Johansson, I. (2001). Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of speech, language and Hearing Research* 44, 179-191.
- Bjerkan, K. M. (2005). Fonologi. In K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Eds.), *Språk- en grunnbok* (pp. 198-218). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerkan, K. M., & Kristoffersen, K. E. (2006). Fonetikk. In K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Eds.), *Språk, en grunnbok* (pp. 167-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Buckley, S. J. (2000). *Speech, language and communication for individuals with Down syndrome — An overview* Retrieved 26/10, 2011, from <http://www.down-syndrome.org/information/language/overview/>
- Buckley, S. J., & Bird, G. (2001a). *Speech and language development for children with Down syndrome (0-5 years)* Retrieved 26/10, 2011, from <http://www.down-syndrome.org/information/language/early/>

- Buckley, S. J., & Bird, G. (2001b). *Speech and language development for children with Down syndrome (5-11 years)*. Retrieved 26/10, 2011, from <http://www.down-syndrome.org/information/language/childhood/>
- Buckley, S. J., & Le Prevost, P. (2002). Speech and language therapy for children with Down syndrome. *Down Syndrom News and Update*(2 (2), 70-76.
- Burgoyne, K. (2009). The link Between gesture and Speech in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(3), 173.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chapmann, R. S. (1997). Language development in Children and adolescents with Down Syndrom. *mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 3, 307-312.
- Chapmann, R. S., & Hesketh, L. J. (2001). Language, cognition, and short-term memory in individuals with Down syndrom. *Down syndrom Research and Practice* 7(1), 1-7.
- Clibbens, J. (2001). Signing and Lexical Development in Children with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(3), 101-105.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Qualitative Research* (Vol. 3th). Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2nd ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Det kongelige kunnskapsdepartementet (2010-2011) *Læring og fellesskap-tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.mld 18:2010-2011. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Det kongelige kunnskapsdepartementet (2006-2007) *....og ingen stod igjen og hang, tidlig innsats for livslang læring*. St.mld 16:2006-2007. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Dodd, B. (2007). Evidence- based Practice and Speech-Language Pathology: Strengths, Weaknesses, Oppurtunities and Threats. . *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 59, 118-129.
- Dodd, B., & Crosbie, S. (2005). Phonological abilities of children with cognitive impairment. . In B. Dodd (Ed.), *Differential Diagnosis and Treatment of children with speech disorder*. (2nd ed.). London: Whurr Publisher Ltd.
- Dunst, C. (2002). Family-Centered Practices : Birth Through High School. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.

- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A. L., Ottem, E., & Saltveit, V. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter
- Ettskrittforan. (2012). *Et tegn- og språkkurs* (2012) Retrieved 11/5, 2012, from <http://www.ettskrittforan.no/>
- Fidler, D. J., Most, D. E., & Philofsky, A. D. (2006). The Down syndrome behavioural phenotype: taking a developmental approach. *Down syndrom Research and Practice*, 9(3), 37-44.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gjærum, B., & Grøsvik, K. (2008). Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv In B. Ellertsen & B. Gjærum (Eds.), *Psykisk utviklingshemning/mental retardasjon* (Vol. 2nd, pp. 206-251). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haaland-Johansen, L. (2007). Evidensbasert praksis – av interesse for norsk logopedi? *Norsk tidsskrift for Logoped* Retrieved 15/5, 2012, from <http://www.norsklogopedlag.no/tidsskriftet/utgaver/logopeden-2-07/evidensbasert-praksis>
- Hagtvet, B. E. (2005). *Språkstimulering- tale og skrift i førskolealderen* Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (pp. 458-501). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Johansson, I. (2001a). *Språkutvikling hos barn med språkvansker, 1, Performativ kommunikasjon*. Klepp st.: Info vest forl.
- Johansson, I. (2001b). *Språkutvikling hos barn med språkvansker, 2, Ordstadiet*. Klepp stasjon: Info vest.
- Johansson, I. (2001c). *Språkutvikling hos barn med språkvansker, 3, Enkel grammatikk*. Klepp stasjon: Info vest.
- Johansson, I. (2002). *Processer vid familjefokuserat samarbete i språkträning* Retrieved 5/3, 2012, from <http://www.karlstadmodellen.se/uploads/files/Processer%20vid%20familjefokuserat%20samarbete%20i%20spr%C3%A5ktr%C3%A4ning.pdf>
- Johansson, I. (2006a). *Utbyggd grammatik: språkträning enligt Karlstadmodellen*: Hatten Förlag.

- Johansson, I. (2006b). *Barn med Cochlea Implantat (CI): Utvikling av en modell for språkstimulering og språkutvikling* Retrieved 5/3, 2012, from [http://www.karlstadmodellen.se/_uploads/files/Barn%20med%20Cochlea%20Implantat%20\(CI\).pdf](http://www.karlstadmodellen.se/_uploads/files/Barn%20med%20Cochlea%20Implantat%20(CI).pdf)
- Johansson, I. (2007). Karlstadmodellen; en tanke- og praxismodell. *Spesialpedagogikk*. 3, 32-33
- Johansson, I., Aukner, R., Bergem, K., Karlsen, E. J., Ravndal, K., & Sungot, T. (2004). *Ganeplata i tidlig intervensjon; noen erfaringer fra ett prosjekt 2001-2004* Retrieved 11/5, 2012, from http://www.karlstadmodellen.se/_uploads/files/Ganeplata%20i%20tidlig%20intervensjon.pdf
- Karlstadmodellen. (2010b). *Karlstadmodellen, om Irene Johansson* Retrieved 11/5, 2012, from <http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen>
- Koss, M. M., & Platou, F. S. (2011). *Foreldre som ressurs i språkutvikling og stimulering*. Oslo: Statped- Bredtvet kompetansesenter
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Oslo: Studentlitteratur.
- Lassen, L. M. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (4th ed., pp. 154-167). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Law, J., Garret, Z., & Nye, C. (2010). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder(review). *The Cochrane Library* (3).
- Laws, G., & Bishop, D. V. M. (2004). Verbal deficits in Down`s syndrome and specific language impairment: a comparison. *International journal of language og communication disorders* 39(4), 423-451.
- Lindsay, G., & Dockrell, J. E. (2004). Whose Job Is It? : Parents' Concerns About the Needs of Their Children with Language Problems. *The Journal of Special Education*, 37(4), 425-235.
- Lyster, S.-A. H., & Frost, J. (2008). Lese-og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (pp. 250-274). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down syndrom. *Top Lang Disord*, 29(2), 112-132.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Rewiew*, 62(3), 279-300.

- McDuffie, A., & Abbeduto, L. (2009). Language Disorders in Children with Mental Retardation of Genetic Origin: Down Syndrom, Fragil X syndrom, and Williams Syndrom. In R. Schwartz (Ed.), *Handbook of Child Language Disorders*. New York: Psychology Press.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Retrieved 4/1, 2012, from [http://etikkom.episerverhotell.net/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://etikkom.episerverhotell.net/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- NSD (2012). Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste Retrieved 4/1, 2012, from <http://www.nsd.uib.no/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, m.v. av 17. juli 1998 nr. 61*.
- Papazian, E. (2007). *Språkkunnskapen-medfødt eller tillært?- Om barns tilegnelse av det første språket*. oslo: Unipub.
- Pinker, S. (1994). *The language Instinct: How the Mind Creates language*: Harper Perennial.
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and Communication development in Down syndrome. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 26-35.
- Rognhaug, B., & Gommæs, U. T. (2008). Utviklingshemning-mangfold og lærehemning. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (pp. 299-322). Oslo: Cappelen Damm.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov, et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Rye, H. (2011). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Rygvoid, A. L. (2008). Språkvansker hos barn. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (4th ed., pp. 229-247). Oslo: Cappelen Damm.
- Sherr, L., Solheim Skar, A., Clucas, C., Tetzchner, S. V., Hundeide, K., & forskningsgruppe, I. (2011). *Evaluering av Program for foreldreveiledning basert på International Child Development Programme. Rapport til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet* Retrieved 11/5, 2012, from http://www.icdp.no/files/ICDP_Norsk%20sammendrag%20av%20evalueringsrapport%2030%20sider.pdf
- Statped. (2012). *Karlstadmodellen* Retrieved 11/5, 2012, from <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Karlstadmodellen/>

- Steele, S. C., & Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy* 23(3), 354-370.
- Stefanini, S., Bello, A., Caselli, M. C., Iversin, J. M., & Volterra, V. (2009). Co-speech gestures in a naming task: Development data. *Language and cognitive processes*, 24, 168-189.
- Stoel-Gammon, C. (2001). Down syndrome phonology: Developmental patterns and intervention strategies. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(3), 93-100.
- Strömqvist, S. (2008). Barns språkutveckling. In L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Eds.), *Logopedi* (pp. 69-83): Studentlitteratur.
- Sveen, A. (2005a). Semantikk. In K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Eds.), *Språk* (pp. 64-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, A. (2005b). Pragmatikk. In K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Eds.), *Språk* (pp. 95-118). Oslo Universitetsforlaget.
- Sveen, A. (2005c). Syntaks. In K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Eds.), *Språk* (pp. 295-381). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætersdal, B. (1997). Foreldre og spesialpedagoer- er et reelt partnerskap mulig? *Spesialpedagogikk*, 6, 3-7.
- Sætersdal, B., Dalen, M., & Tangen, R. (2008). Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (4th ed., pp. 727-751). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Tetzchner, S. V., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (2006). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2004). *Alternativ og supplerende kommunikasjon : en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Utdannings og forskningsdepartementet (2005, midlertidig utgave) *Kunnskapsløftet, læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og Tale*. Oslo Gyldendal Akademiske.
- Wormnæs, O. (2011). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. *SPED 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode. (Blandingskompendium)*. UiO Representanten: Institutt for spesialpedagogikk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Åpningsspørsmål

Alder på barn:

Diagnose:

Barnehage/skole:

Kan du si noe om hvordan dere «oppdaget» Karlstadmodellen?

- Hvordan og av hvem fikk dere informasjon om Karlstadmodellen?
- Fikk dere opplæring eller veiledning i denne fasen?
- Hvor gammelt var barnet deres når dere begynte med Karlstadmodellen?

Kan du huske hva det var som var utslagsgivende for at dere valgte «å gå for»

Karlstadmodellen?

Kommunikasjon/ samspill

Tegn til tale er forholdsvis sentralt i Karlstadmodellen. Sånn jeg har forstått det, brukes tegn både som et ledd i språkutviklingen og som et hjelpemiddel i kommunikasjonen.

Bruker du tegn til tale med ditt barn?

Bruker alle hjemme hos dere tegn?

Hvilke erfaringer har dere med å bruke tegn?

- Opplever du at bruk av tegn har vært med på å fremme ditt barns språkutvikling?
- Har dere opplevd det å bruke tegn som et effektivt kommunikasjonsmiddel?
- Hvilke utfordringer har dere møtt på i forhold til tegn?

Språkutvikling er en lang prosess og alle barn lærer og utvikler språk på ulike måter.

Hvor viktig tror du Karlstadmodellen har vært for ditt barns språkutvikling?

På hvilken måte tror du Karlstadmodellen har gjort deg mer bevisst eller oppmerksom på hvordan du selv er i kommunikasjon med eget barn?

Samarbeid

Kan du fortelle litt om hvordan det jobbes med Karlstadmodellen i barnehagen/skole?

- Hvem har hovedansvaret for Karlstadmodellen i barnehagen/skole?
- Har de ansatte fått opplæring/veiledning?
- Hvilke grep gjør bhg/skole?
- Hvordan har bhg/skole stilt seg til opplegget?

Nettverksgrupper som fenomen er forholdsvis unikt for Karlstadmodellen

Arbeider dere i nettverksgruppe?

- Når ble den etablert, og hvem er medlemmer?

Kan du fortelle litt om hvilke erfaringer dere har med nettverksjobbing?

Har dere møtt på noen utfordringer i forhold til nettverksgrupper?

Hvilken rolle tror du Karlstadmodellen og nettverksjobbing har hatt med tanke på det tverrfaglige samarbeid rundt deres barn?

- Kommune/ppt
- Fysioterapeut
- Bhg/ Logoped/spesialpedagog

Mors tanker om modellen.

Alt pedagogisk materiell har sine styrker og svakheter. Med utgangspunkt i egne erfaringer hva vil du si er Karlstadmodellen sine svakheter?

Har du tenkt over hva det er med Karlstadmodellen som appellerer til deg som Mor?

Hvis du ble kontaktet av en familie som vurderte å ta i bruk Karlstadmodellen ovenfor sitt barn, hvilke erfaringer ville du som Mor ha delt med denne familien?

- Positive
- Negative

Er det noen erfaringer du har gjort deg i tilknytning til modellen vi ikke har vært inne på og som du ønsker å utdype?

Vedlegg 2: Informasjon før intervjuet

Før vi begynner vil jeg gjerne gjenta litt informasjon om prosjektet.

- Oppgavens foreløpige problemstilling er: Hvilke erfaringer har foreldre med Karlstadmodellen?
- Dette er en masteroppgave ved institutt for spesialpedagogikk ved UiO, og jeg er logopedi student.
- Veileder for denne oppgaven er Anne- Lise Rygvold.
- Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg uten å gi noe begrunnelse for det valget.
- All data vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert i oppgaven.
- Samtalen vil bli tatt opp på denne opptakeren for å kvalitetssikre innholdet. Det er kun jeg som vil ha tilgang til dette opptaket. Jeg kommer i etterkant av dette intervjuet til å transkribere intervjuet fra lyd til tekst, for deretter å slette lydopptaket.
- Har du noen spørsmål?

Vedlegg 3: Informert samtykke

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og er villig til å delta i studien.

Dato:_____.

Signatur:_____.

Vedlegg 4, brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 18.01.2012

Vår ref: 29199 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29199	Foreldres erfaring med Karlstadmodellen
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne-Lise Rygvold
Student	Merete Karlsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

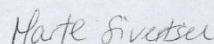
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

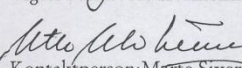
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Nantvedt Kvalheim


Marte Sivertsen


Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Merete Karlsen, Helgesensgate 5, 0553 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29199

Formålet er å få kunnskap om Karlstadmodellen og å få innsikt i hvilke erfaringer foreldre har med denne modellen.

Utvalget består av ca. 5 til 7 foreldre som har valgt å anvende Karlstadmodellen som pedagogisk opplegg for sitt barn. Rekruttering og førstegangskontakt foregår via Sørlandet kompetansesenter.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig og muntlig informasjon. For at informasjonen skal være tilfredsstillende forutsetter personvernombudet at følgende tilføyes:

- at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, senest innen 01.06.2012
- kontaktinformasjon om daglig ansvarlig og prosjektleder
- fjerde setning i tredje avsnitt endres til "Alle data vil bli behandlet konfidensielt i prosjektperioden, og blir anonymisert i publikasjon, også overfor kompetansesenteret."
- vi anbefaler at samtykkeerklæringen følger etter skrevet og formuleres helt kort, f.eks slik: "Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien," med plass for signatur og dato.

Vi ber om å få tilsendt revidert informasjonsskriv med samtykkeerklæring.

Lyddopptak av intervju behandles på pc. Datamaterialet vil være knyttet til direkte personidentifiserende opplysninger (navn, adresse, e-post og mobil nr.) via kode som viser til en koblingsnøkkel. Siden det foretas elektronisk behandling av personopplysninger omfattes prosjektet av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet tar høyde for at det kan bli registrert sensitive opplysninger om tredjeperson, i dette tilfelle informantens egne barn, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c). Disse opplysningene kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a), ettersom foreldrene samtykker til deltagelse.

Det bør avklares med behandlingsansvarlig institusjon (Universitetet i Oslo), om personidentifiserende opplysninger kan lagres privat/på privat pc, ekstern harddisk og minnepenn.

Iht. meldeskjema skal datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, 01.06.2012. For at datamaterialet skal være anonymt, må lyddopptak og direkte personopplysninger (navn, e-postadresse og telefonnummer el.) slettes og eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger (som institusjonstilhørighet, alder, kjønn, diagnose etc.) slettes eller grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

